Ministero dell'Istruzione e del Merito
Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Ufficio VII - Ambito Territoriale di Forlì-Cesena e Rimini
Sede di Forlì-Cesena

UNIONE DEI COMUNI VALLE DEL SAVIO

Unione Rubicone e Mare

SERVIZIO SANITARIO REGIONALE EMILIA-ROMAGNA
Azienda Unità Sanitaria Locale della Romagna

- PROTOCOLLO SCUOLA - SERVIZI SOCIALI E SANITARI -

LE BUONE PRASSI
PER LA GESTIONE DI UN LAVORO CONDIVISO SUI MINORI

Comune di Cesena

Comune di Mercato Saraceno

Comune di Bagno di Romagna

Comune di Montiano

Comune di Sarsina

Comune di Verghereto

PREMESSA

Il presente documento ha lo scopo di rafforzare un sistema di collaborazione tra insegnanti, educatori, personale scolastico, sanitario ed operatori psico-sociali per definire una metodologia di lavoro integrato, condiviso, efficace e tempestivo a tutela dei minori. L'obiettivo è attuare un sistema di prevenzione e protezione che ponga al centro il superiore interesse del minore, il suo diritto a vivere e crescere in serenità e di essere riconosciuto nei suoi bisogni sociali, psicologici, educativi e di accudimento.

Tale finalità viene perseguita condividendo uno strumento operativo volto a definire ruoli, funzioni, competenze, modalità e percorsi da seguire per dare avvio ad un processo comunicativo, di reciproca fiducia, in una logica di collaborazione ed interazione bidirezionale nella prevenzione e nella gestione di situazioni di disagio e/o pregiudizio.

Un lavoro integrato di presa in carico delle situazioni sopra descritte, consente di darne lettura da angolature diverse, con un approccio multiprofessionale e intervenire in maniera tempestiva a supporto e tutela dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e delle loro famiglie.

Il rapporto tra Servizi Sociali, Sanitari e Istituzione scolastica in materia di prevenzione ed emersione di situazioni di rischio e pregiudizio deve essere improntato a collaborazione costante, fiducia ed informazione reciproca.

Il presente protocollo intende intervenire nel pieno rispetto degli specifici ruoli e compiti delle differenti realtà istituzionali, della libertà educativa delle famiglie, delle regole deontologiche professionali.

Gli Enti coinvolti si impegnano a perseguire:

1. **Azioni volte alla prevenzione del disagio psico-sociale;**

2. **Azioni nei confronti di studenti con disagio/rischio;**

3. **Azioni nei confronti di studenti in situazioni di pregiudizio.**

1. Azioni volte alla prevenzione del disagio psico-sociale

L'ambiente scolastico rappresenta il primo contesto istituzionale in grado di intercettare i comportamenti problematici, i sintomi di disagio o malessere. In particolare le istituzioni scolastiche, nell'ambito della propria autonomia progettuale, si impegnano a

- analizzare il tessuto socio-antropologico del territorio e del contesto scolastico rispetto alle potenzialità e ai bisogni, nell'ottica di una collaborazione attiva in service learning;

- accogliere ed accompagnare gli alunni lungo tutto il percorso educativo e formativo con un'attenzione costante alla formazione della persona e del cittadino;

- creare condizioni favorevoli al benessere psico-fisico degli alunni;

- attivare un dialogo con le famiglie nella condivisione del percorso di corresponsabilità educativa, offrendo spazi di confronto e supporto rispetto ai temi della genitorialità;

- promuovere la partecipazione attiva degli studenti nella costruzione consapevole dei propri saperi e nello sviluppo delle proprie competenze, nonché nella vita organizzativa della scuola (es. definizione degli spazi di apprendimento, proposte progettuali di ampliamento dell'offerta formativa);

- curare il processo di crescita e maturazione delle relazioni all'interno del gruppo classe, educando gli studenti anche alla gestione dei conflitti come segnali di una necessaria manutenzione emotiva;

- creare spazi di ascolto senza giudizio e di ascolto attivo con gli studenti, sia attraverso figure professionali specifiche (es. psicologo, pedagogista, consulente nella gestione dei conflitti, ecc…) sia nella pratica didattica quotidiana attraverso il personale docente;

- promuovere percorsi formativi dedicati al personale scolastico e alle famiglie rispetto ai temi delle tappe dell'età evolutiva, del disagio giovanile, del ruolo e dell'azione genitoriale.

- promuovere l'educazione affettiva, sentimentale e sessuale, saper conoscere e riconoscere le discriminazioni e la violenza nelle sue diverse forme.

- sostenere lo sviluppo di life skills con l'attenzione particolare alla capacità di riconoscere, nominare, verbalizzare le emozioni, aumentare il senso di efficacia e incrementare le strategie di coping.

- valorizzare gli strumenti di intercettazione precoce del disagio anche attraverso le attività della Rete degli psicologi di comunità qualora attiva.

Ruolo degli psicologi UONPIA:

La UONPIA ha assunto nel corso degli anni sempre più un ruolo di servizio specialistico, pertanto si occupa prevalentemente di prevenzione secondaria (intercettazione precoce dei disturbi) e terziaria (cura e riduzione del danno). Pertanto la collaborazione con le Scuole fa riferimento alle prassi definite nell'accordo di programma relativo agli alunni certificati. Sono altresì possibili collaborazioni con gli insegnanti in relazione ad alunni in carico alla UONPIA non certificati, sempre con l'esplicito consenso dei genitori.

2. Azioni nei confronti di studenti con disagio/rischio

In questo ambito distinguiamo due situazioni:

2.1 Situazioni di malessere latente

Sono relative a casi di disagio ancora non ben definiti, ma significativi sul piano della vita relazionale all'interno del gruppo classe e rispetto all'andamento scolastico dello studente.

Nel caso in cui sia la Scuola ad individuare il problema e il caso non sia noto ai Servizi Sociali, si concorda la seguente procedura:

- l'insegnante raccoglie e organizza le informazioni in suo possesso e le osservazioni sulla situazione familiare e sui bisogni di sviluppo del bambino, dei genitori e del contesto avvalendosi ove possibile della presenza dello psicologo d'istituto;

- se opportuno e possibile, la scuola invita a colloquio i genitori dell'alunno per condividere le problematicità rilevate e la possibilità di intraprendere un percorso di supporto, che prevede successivamente il coinvolgimento dei servizi sociali. In tale occasione si redige il verbale dell'incontro firmato dalle parti per la condivisione dell'avvio della collaborazione con il Servizio Sociale. In un'ottica di prevenzione le insegnanti (scuola primo ciclo) condividono con il nucleo familiare l'opportunità di aderire al programma P.I.P.P.I. (**ALLEGATO N. 4**). Gli psicologi della UONPIA collaborano con i Servizi Sociali e con le Scuole nella realizzazione del programma P.I.P.P.I. per i nuclei familiari che presentano situazioni di disagio.

- il Dirigente scolastico, se c'è il consenso della famiglia, trasmette la documentazione ai Servizi Sociali, comprensivo dei dati anagrafici dell'alunno, al fine di avviare un percorso specifico di collaborazione tramite modulo preposto (**ALLEGATO N. 1 Contatti Servizi Sociali e nominativi dei referenti e ALLEGATO N. 2 Scheda di Segnalazione**);

- se non è opportuno o possibile invitare la famiglia al colloquio con la scuola o il consenso è stato negato, la scuola invia al Servizio Sociale la raccolta delle informazioni, insieme al verbale del colloquio scuola-famiglia (se presente), privo dei dati anagrafici dell'alunno, al fine di richiedere una consulenza. Gli psicologi UONPIA referenti per la tutela affiancano le colleghe dei Servizi Sociali nella realizzazione delle consulenze anonime alla Scuola . L'invio avverrà tramite pec senza utilizzo di allegati.

Nel caso in cui sia il Servizio Sociale ad individuare il problema, si concorda la seguente procedura:

- l'assistente sociale in occasione del primo incontro con la famiglia acquisisce la liberatoria al trattamento dei dati personali;
- l'assistente sociale chiede alla famiglia dei minori il consenso firmato ad effettuare incontri con gli insegnanti della scuola frequentata;
- nel caso in cui abbia acquisito il consenso dei genitori, il Servizio Sociale invia una comunicazione al Dirigente Scolastico per richiedere l'incontro con gli insegnanti, eventualmente anche alla presenza dei genitori, in forma scritta tramite pec ;
- nel caso in cui non sia stato acquisito il consenso dei genitori o non sia opportuno parlare con la famiglia, il Servizio Sociale, nell'ambito dei propri autonomi poteri o in base al

mandato dell'A.G. competente, chiede un colloquio con il Dirigente Scolastico al fine di raccogliere informazioni utili per comprendere meglio la situazione.

2. 2 Segnalazioni da parte della scuola di presunto abbandono scolastico

La nuova procedura di segnalazione degli alunni inadempienti detta una disciplina uniforme che consente la tempestiva adozione delle misure per la tutela dei minori. Come previsto dall'art. 114 (vigilanza sull'adempimento dell'obbligo d'istruzione) del Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione ad opera dell'art. 12 del Decreto Legge 15 settembre 2023 n. 123, convertito con modificazioni dalla legge n. 159 / 13 novembre 2023 (cd . Decreto Caivano) (**ALLEGATI N.6 , N. 5, N. 7, N. 8, N. 9)**

Una particolare attenzione si presti ai casi di minori in ritiro sociale (quella condizione in cui un minore si pone in auto-isolamento volontario da familiari e/o altri). Il ritiro sociale è ad oggi una delle manifestazioni più significative del disagio giovanile. L'ambiente scolastico rappresenta il primo"contesto istituzionale" in grado di decifrare comportamenti problematici, sintomo di disagio, malessere e di prestarvi attenzione. (**ALLEGATO N. 5 Linee di Indirizzo Ritiro sociale**)

2.3 Forme più consolidate di disagio e rischio

I Servizi Socio-Sanitari e/o Educativi possono attuare interventi di protezione quando si riscontra che in una data situazione i fattori effettivi di pericolo prevalgono su quelli dì sicurezza, in particolare quando la famiglia del minore appare in difficoltà e/o non collabora.

La segnalazione, come la denuncia, è il primo passo per aiutare un minore che nella sua famiglia vive una situazione di pregiudizio o grave difficoltà e va intesa come un momento di tutela, condivisione e solidarietà nei confronti del minore.

Si ricorda che in questi casi i vincoli previsti dalla normativa sulla privacy non hanno valore in quanto non si tratta di violazione del segreto professionale, ma della necessità di condividere, tra professionisti istituzionalmente coinvolti nel processo di tutela dei minori, le informazioni strettamente pertinenti ed utili ad inquadrare la situazione e consentire un adeguato intervento.

Si tratta di situazioni già riconosciute a livello sociale e normativo, che riguardano bambini/ragazzi, il cui sviluppo e la cui sicurezza sono considerati dagli operatori di riferimento come "preoccupanti", a ragione del fatto che vivono in famiglie all'interno delle quali le figure parentali sperimentano difficoltà consistenti e concrete a soddisfare i bisogni evolutivi del figlio sul piano fisico, cognitivo, affettivo, psicologico, ecc…

Situazioni conosciute dagli Assistenti Sociali

L'assistente Sociale che ha in carico il nucleo familiare con figli minorenni, pur in assenza di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria, acquisito il consenso dei genitori, collabora con la scuola, coinvolgendo la famiglia ed eventuali altre agenzie educative.

l'Assistente Sociale ed il Dirigente Scolastico, se necessario, previo consenso e/o informazione dei genitori, concordano e programmano incontri di presentazione della situazione e successivi incontri di verifica con gli/le insegnanti della sezione/classe interessata, di cui verrà steso apposito verbale controfirmato da tutti i presenti.

il Servizio Sociale, in presenza di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria, mediante richiesta scritta, può chiedere al Dirigente Scolastico una relazione sull'andamento della situazione dell'alunno in ambito scolastico. Tale relazione potrà essere allegata agli aggiornamenti richiesti dall'Autorità Giudiziaria.

Situazioni non conosciute dagli Assistenti Sociali

Per la Scuola vedi paragrafo 2.1.

3. Azioni nei confronti di studenti in situazioni di pregiudizio

Si definisce "situazione di pregiudizio" una qualunque situazione in cui un minore viva uno stato di sofferenza, disagio o carenza legato al contesto famigliare in cui vive o al contesto extrafamiliare in cui è inserito, e che può incidere negativamente sulle sue potenzialità di crescita e di sviluppo. Il "pregiudizio" è inteso come "gli atti e le carenze che in forma obiettiva e non transitoria non assicurano al bambino e al ragazzo una situazione idonea alla realizzazione del suo sviluppo psico/evolutivo, causando danni alla sua crescita fisica, affettiva, intellettuale e morale. Queste si manifestano in situazioni di trascuratezza e/o abbandono, oppure in lesioni fisiche, psicologiche o sessuali, ad opera di un familiare o di altri soggetti". La scuola, attraverso il dirigente scolastico, segnala il minore che a suo parere ed in base alle informazioni di cui è in possesso si trova in una situazione di pregiudizio: ciò che la scuola segnala non è una situazione di accertato pregiudizio ma un'ipotesi di pregiudizio. Spetta, infatti, alla magistratura raccogliere le prove che tale ipotesi di reato sussista. L'obiettivo della segnalazione è di portare all'attenzione dei Servizi sociali la situazione del bambino o ragazzo per verificarne le condizioni di vita e prendere, se necessario, provvedimenti per aiutarlo. La presa in carico dei minori in situazioni di rischio o pregiudizio, con o senza il mandato dell'Autorità Giudiziaria, è di norma effettuata in modo integrato da parte dei Servizi Sociali degli Enti Locali e degli psicologi della UONPIA dell'AUSL, secondo le modalità descritte nella Procedura Aziendale PA149.

In suddette situazioni, per facilitare la collaborazione tra i Servizi Sociali, Sanitari e le Istituzioni educative e scolastiche, si definisce il seguente percorso operativo.

Il Dirigente Scolastico:

- Informato dagli insegnanti della presenza di indicatori che evidenziano situazioni di malessere fisico, psichico o grave trascuratezza, anche se prive al momento di elementi che consentano di ipotizzare un reato, segnala i fatti ai Servizi Sociali contattando il Coordinatore dell'Area Tutela Minori.

Tale confronto immediato ha lo scopo di valutare il livello di rischio in cui si trova il minore, i commisurati interventi di protezione da mettere eventualmente in atto e per un confronto in merito all'opportunità di informare o meno i genitori (tempi e modalità). Inoltre il Dirigente invia al servizio sociale apposito modulo o relazione scritta.

- informato dagli insegnanti della presenza di chiari indicatori che conducano al sospetto di violenza fisica o di abuso sessuale, si reca tempestivamente presso le Forze dell'Ordine, procedendo tempestivamente alla denuncia ex artt. 331 e ss c.p.p. presso gli Organi di Polizia Giudiziaria (Polizia di Stato o Arma dei Carabinieri) competenti per il territorio in cui insiste la scuola, coordinandosi con essi in relazione alla notizia di reato (come da disposizioni della Procura Distrettuale di Bologna e della Procura presso il Tribunale per i Minorenni dell'Emilia Romagna). Contestualmente informa il servizio Sociale ai fini di attivare quanto prima una collaborazione.

Si sottolinea che nei seguenti casi vige l'obbligatorietà della segnalazione delle situazioni di pregiudizio a carico dei minori, come da normativa di riferimento:

- **maltrattamenti in famiglia** (art. 572 c.p.) se sono atti reiterati nel tempo e abituali;
- **abuso di mezzi di correzione** (art. 571 c.p.) se ne deriva pericolo nel corpo e nella mente: infliggere al minore, in modo non occasionale, punizioni immotivate o che si pongono al di là dei poteri educativi riconosciuti;
- **incuria** se il quadro clinico delle carenze di cure è l'espressione di un atteggiamento intenzionalmente lesivo, si ricade nell'ipotesi di reato del maltrattamento o del reato di lesioni personali (art. 582-585 c.p.: lesione personale aggravata);
- **reati sessuali** (Legge 66/1996 e Legge 269/1998 come modificata dalla Legge 38/2006;Legge 38/2009) se il fatto è commesso nei confronti di persona che al momento non ha compiuto gli anni 18; se il fatto è commesso dal genitore anche adottivo, dal di lui convivente, dal tutore o altra persona cui il minore è affidato per ragioni di cura, istruzione, educazione, vigilanza e custodia o che abbia con esso una relazione di convivenza; se il fatto è commesso da Pubblico Ufficiale o Incaricato di Pubblico Servizio nell'esercizio delle sue funzioni; se il fatto è commesso con altro delitto per il quale si deve procedere d'ufficio; se gli atti sessuali sono commessi a danno di persona minore di anni 10;
- **evasione scolastica** (art.731 c.p.). Legge n. 159/2023 (Decreto Caivano: sostituzione dell'art 114 del Testo Unico della Scuola D.Lgs 297/94) - Obbligo di Istruzione- nuova disciplina sull'esercizio dei poteri dei sindaci e dei dirigenti scolastici, ai fini della vigilanza sull'adempimento dell'obbligo di istruzione.

Non si può delegare ad altri l'obbligo della denuncia.

L'omissione/ritardo della denuncia da parte di pubblico ufficiale o incaricato di pubblico servizio sono disciplinati dagli art. 361 e 362 c.p.

La segnalazione ad altri soggetti, pur se tenuti a loro volta alla denuncia, non assolve al relativo obbligo.

Chi segnala un sospetto rischio, anche a danno di un minore, non può essere denunciato per calunnia da parte della persona sospettata se la segnalazione è basata sul riferire quanto accaduto sotto diretta osservazione o quanto appreso direttamente dal minore o da persone a conoscenza dei fatti; l'Art. 368 c.p. infatti punisce chi agisce volontariamente una calunnia ai danni di una persona, ovvero simula a carico della persona le prove di un reato. Nel sospetto non vi è l'intenzionalità della calunnia.

In caso fosse necessario coinvolgere d'urgenza il Servizio Sociale in orario di chiusura dei servizi (il sabato mattina o nel pomeriggio), i Dirigenti scolastici si rivolgeranno alle Forze dell'Ordine le quali provvederanno ad attivare il Pronto Intervento Sociale (Pris - per L'Unione Valle Savio/ Pr.In.s - per l'Unione Rubicone Mare).

3.1 Protezione dei minori in Emergenza (ex at.403 del c.c)

Quando il minore è moralmente o materialmente abbandonato o si trova esposto, nell'ambiente familiare, a grave pregiudizio e pericolo per la sua incolumità psicofisica e vi è dunque emergenza di provvedere, la pubblica autorità, a mezzo degli organi di protezione dell'infanzia, lo colloca in luogo sicuro, sino a quando si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione.

Intervento della Pubblica Autorità in emergenza al fine di garantire la protezione e la sicurezza del minore (ex art. 403 c.c) da eseguirsi a scuola: Il Servizio Sociale informa tempestivamente il Dirigente Scolastico, concordando le modalità di realizzazione dell'intervento con la collaborazione degli insegnanti, al fine di accompagnare e supportare il minore e la classe nel vivere tale situazione nella maniera meno traumatica possibile.

Il nuovo Art. 403 cc è entrato in vigore nel mese di Giugno 2022 con l'emanazione della Riforma Cartabia , L. 206/2021.

L'allontanamento dalla residenza familiare e più in generale l'intervento socio assistenziale che attiva questo allontanamento, avviene ad opera del Servizio Sociale che, caso unico, si trova allo stesso livello potestativo dell'Autorità Giudiziaria. L'eccezionalità dello strumento e il possibile abuso dello stesso ha portato il legislatore a prevederlo solo nei casi d'emergenza, proprio quando i servizi sono i primi a venire a conoscenza di una situazione di pregiudizio per il minore per cui non si può attendere il provvedimento (e il necessario filtro garantistico per la collettività) del Giudice.

La sua eccezionalità lo rende al contempo temporaneo, nei limiti prestabiliti. La Riforma Cartabia anticipa infatti il momento della verifica, con un sistema che ricalca la convalida delle misure cautelari in ambito penale e che fanno perno sull'art. 13 della Costituzione.

3.2 Minori adottati

Un altro campo d'azione che non rientra nel disagio ma di interesse preminente e meritevole di attenzione è il percorso scolastico dei minori adottati per i quali la Regione Emilia Romagna ha di recente aggiornato le Linee Guida per agevolare a questi studenti il diritto allo studio (Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio delle alunne e degli alunni che sono stati adottati - aggiornamento delle Linee di indirizzo - nota prot. n. 7443 del 18/12/2014 (**ALLEGATO N. 3**)

FIRMA PROTOCOLLO LINEE GUIDA

(Indicare i diversi soggetti coinvolti nel Protocollo)

I.C: Bagno di Romagna D.S. Corbi Daniela

_____

I.C. Valle Savio D.S. Aldini Loredana

_____

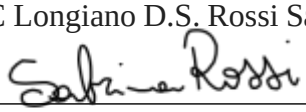
I. C. Gambettola D.S. Massaro Giuliana

_____

I. C Gatteo D.S. Lambertini Imelda

_____

I. C Longiano D.S. Rossi Sabrina



_____

I. C S. Mauro Pascoli D.S. Amaducci Jaime

_____

I.C. Savignano D.S. Valzania Catia

_____

I.C. Sogliano D.S. Falco Giovanna

_____

D.D. II Circolo Cesena D.S. Ferrari Simonetta

_____

D.D. III Circolo Cesena D.S. Flamigni Enrico

_____

D.D. IV Circolo Cesena D. S. Di Leo Katia

_____

D.D. V Circolo Cesena D.S. Baravelli Monia

_____

D.D. VII Circolo Cesena D.S. Fantini Lorella

_____

D.D. I Circolo Cesenatico D.S. Santarsiero Lucia

_____

D.D. II Circolo Cesenatico D.S. Gallizzi Saverio

_____

SMS Via Pascoli Cesena D.S. Paoletti Filomena

_____

SMS Via A. Frank Cesena D.S. Liprino Laura

_____

SMS Viale Della Resistenza Cesena D.S. Tinelli Donato

_____

SMS Dante Arfelli Cesenatico D.S. Silvia Tognacci

_____

CPIA Forli'-Cesena D.S. Fiorino Tiziana

_____

I.T. Garibaldi/Da Vinci Cesena D.S. Cino Luciana

_____

I.T. Serra Cesena D.S. Valli Paolo

_____

I.I.S. Pascal-Comandini Cesena D.S. Porfiri Sauro

_____

Liceo Scientifico Righi Cesena D.S. Prati Lorenza

_____

Liceo Linguistico Alpi Cesena D.S. Postiglione Francesco

_____

Liceo Classico Monti Cesena D.S. Arcuti Maria Silvia

_____

I.P. Versari/Macrelli Cesena D.S. Messina Giuseppe

_____

I.I.S. Leonardo Da Vinci Cesenatico D.S. Dellavalle Massimo

_____

I.I.S. Marie Curie D.S. Tosi Mauro

_____

I.T.I. "Marconi"-Sarsina D.S. Ruscelli Marco

_____

Coordinatrice Area Tutela Minori Unione Rubicone e Mare, Letizia Rocchi

_____

Responsabile Settore Servizi Socio Assistenziali ed Educativi per l'Infanzia Unione Rubicone e Mare, Gardini Raffaello

_____

Dirigente Settore Scuola Cesena e Montiano, sport, Esposito Monica

_____

Dirigente Servizi Sociali Unione dei Comuni "Valle del Savio" – ATS, Scoccati Elisabetta

_____

Direttore Distretto Sanitario Cesena - Valle del Savio e Distretto Sanitario del Rubicone , Ceccarelli Paola

_____

ALLEGATO N. 1)

NOMINATIVI E REFERENTI DEI SERVIZI

Unione Valle del Savio

pec: protocollo@pec.unionevallesavio.it

Responsabile Servizio Coesione Sociale-Infanzia,Adolescenza e Famiglie

Dott.ssa Monica Brandoli

Cell. di servizio 3492511048

mail:brandoli_m@unionevallesavio.it

Coordinatrice Equipe Minori : Dott.ssa Ildikena Haxhiu

Cell. di servizio 3666123883

mail. haxhiu_i@unionevallesavio.it

Unione Rubicone e Mare

pec: protocollo@pec.unionerubiconemare.it

Responsabile Servizi Sociali Dott. Raffaello Gardini

Cell. di servizio 3381190079

mail: raffaello.gardini@unionerubiconemare.it

Coordinatrice Area tutela Minori: Dott.ssa Letizia Rocchi

Cell. di servizio 3381190939

mail: letizia.rocchi@unionerubiconemare.it

ALLEGATO 2)

SCHEDA D' ACCESSO SCUOLA-SERVIZI

A. Scheda segnalazione Unione Dei Comuni Valle Savio
B. Scheda segnalazione Unione Dei Comuni Rubicone mare (B)

SCHEDA A)

Al Servizio Coesione Sociale – Infanzia ,adolescenza e famiglie
Unione dei Comuni Valle Savio
Responsabile :Dott.ssa Monica Brandoli
PEC: protocollo@pec.unionevallesavio.it

ALL' Istituto Scolastico
INDICARE ESTREMI PER L'INVIO E PEC

Oggetto: SCHEDA DI SEGNALAZIONE MINORE IN SITUAZIONI DI RISCHIO/PREGIUDIZIO nel rapporto tra le Istituzioni Scolastiche e i Servizi territoriali.

Dati del minore/studente:
Nome: _____Cognome: _____Data di nascita: _____
Codice fiscale:_____
Indirizzo di residenza : _____
Scuola frequentata: _____Classe: _____

Genitori/ Tutore:
Madre _____recapito telefonico :_____
E-mail: _____

Padre _____recapito telefonico :_____
E- mail: _____

Breve descrizione della situazione oggetto della segnalazione: specificare cosa è stato osservato nell'alunno o quanto da lui riferito, contestualizzare con tempi, luoghi , se ci sono altre persone coinvolte ecc.)
Breve descrizione della situazione familiare :

Eventuali interventi/ iniziative già svolti dal segnalante:

Segnalazione all'Autorità Giudiziaria , tramite gli organi di Polizia Giudiziaria , già effettuata:
SI (specificare quale)
NO

Referenti della scuola / dei servizi a cui fare riferimento :
Nominativo Scuola/ Servizio :_____

Indirizzo:_____
Pec:_____
Telefono di un referente (indicare il nominativo) :_____
E-Mail: _____

Nome e qualifica di chi ha redatto la segnalazione :

_____

Data e luogo Firma

SCHEDA B)

Al Servizio Sociale Tutela Minori
Unione dei Comuni Rubicone Mare
Responsabile: Dott. Raffaello Gardini
PEC: protocollo@pec.unionerubiconemare.it

ALL' Istituto Scolastico
INDICARE ESTREMI
PER L'INVIO E PEC

Oggetto: SCHEDA DI SEGNALAZIONE MINORE IN SITUAZIONI DI RISCHIO/PREGIUDIZIO nel rapporto tra le Istituzioni Scolastiche e i Servizi territoriali.

Dati del minore/studente:
Nome: _____Cognome: _____Data di nascita: _____
Codice fiscale:_____
Indirizzo di residenza : _____
Scuola frequentata: _____Classe: _____

Genitori/ Tutore:
Madre _____recapito telefonico :_____
E-mail: _____

Padre _____recapito telefonico :_____
E- mail: _____

Breve descrizione della situazione oggetto della segnalazione: specificare cosa è stato osservato nell'alunno o quanto da lui riferito, contestualizzare con tempi, luoghi , se ci sono altre persone coinvolte ecc.)

Breve descrizione della situazione familiare :

Eventuali interventi/ iniziative già svolti dal segnalante:

Segnalazione all'Autorità Giudiziaria , tramite gli organi di Polizia Giudiziaria , già effettuata:
SI (specificare quale)
NO

Referenti della scuola / dei servizi a cui fare riferimento :
Nominativo Scuola/ Servizio :_____

Indirizzo:_____
Pec:_____
Telefono di un referente (indicare il nominativo) :_____
E-Mail: _____

Nome e qualifica di chi ha redatto la segnalazione :

_____

Data e luogo Firma

Q/ lell -U«UYMI le/l e c/41/4 Lea
OtjuM juY;td educawvo c/4· v.Jt;; e dt·
0i7 -§(Y}Wl}tale jt<Mt- lo Jl-udente, l'!fntefr<a«,UYJW e la f?l>wrtoo,;w«,iMu
Ufficio III

LINEE DI INDIRIZZO PER FAVORIRE IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI ADOTTATI

Novembre 2014

LII\IEE DI INDIRIZZO PER FAVORIRE IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI ADOTTATI

INDICE

1. INTRODUZIONE

1.1. Le caratteristiche dell'adozione internazionale
1.2. Il vissuto comune
1.3. Le aree critiche
1.3.1. Difficoltà di apprendimento
1.3.2. Difficoltà psico-emotive
1.3.3. Scolarizzazione nei paesi d'origine
1.3.4. Bambini segnalati con bisogni speciali o particolari
1.3.5. Età presunta
1.3.6. Preadolescenza e adolescenza
1.3.7. Italiano come L2
1.3.8. Identità etnica

2. LE BUONE PRASSI

2.1. Ambito amministrativo-burocratico
2.1.1. L'iscrizione
2.1.1.1. Iscrizione alle prime classi di ciascun grado scolastico
2.1.1.2. Tempi d'inserimento
2.1.1.3. Scelta della classe d'ingresso
2.1.2. La documentazione
2.1.2.1. Certificazioni scolastiche
2.1.2.2. Documenti sanitari
2.2. Ambito comunicativo-relazionale
2.2.1. Prima accoglienza
2.2.2. L'insegnante referente
2.2.3. Adozioni internazionali: il passaggio dalla Lingual alla Lingua2
2.3. Continuità
2.3.1. Continuità nel percorso scolastico
2.3.2. Continuità con le risorse del territorio

3. RUOLI

3.1. Gli USR
3.2. I dirigenti scolastici
3.3. Gli insegnanti referenti d'istituto
3.4. I docenti
3.5. Le famiglie
3.6. Il MIUR

4. FORMAZIONE

4.1. Metodi e contenuti

ALLEGATI

Allegato 1- Scheda di raccolta informazioni a integrazione dei moduli d'iscrizione
Allegato 2 - Traccia per il primo colloquio insegnanti-famiglia
Allegato 3 - Modello di valutazione funzionale del bambino adottato ai fini dell'inserimento scolastico

1. INTRODUZIONE

La realtà dell'adozione[1] è, da tempo, ampiamente diffusa nella nostra società e chiaro è il suo valore quale strumento a favore dell'Infanzia e come contribuisca alla crescita culturale e sociale del nostro Paese. In Italia, soltanto nel periodo 2010 2013, sono stati adottati circa 14.000 bambini. con l'adozione internazionale e oltre 4000 con quella nazionale. Conseguentemente, anche la presenza dei minori adottati nelle scuole italiane è divenuta un fenomeno quantitativamente rilevante. In molti casi, inoltre, soprattutto per i bambini adottati internazionalmente, il tema del confronto con il mondo della scuola si pone in maniera urgente perché molti di loro vengono adottati in età scolare o comunque prossima ai 6 anni.

Occorre considerare che alla condizione adottiva non corrisponde un'uniformità di situazioni, e quindi di bisogni, e che i bambini adottati possono essere portatori di condizioni molto differenti che, se poste lungo un continuum, possono andare da un estremo di alta problematicità ad un altro di pieno e positivo adattamento. Non è raro, infatti, incontrare soggetti che presentano benessere psicologico e performance scolastiche nella media, se non addirittura superiori. È, pertanto, molto importante non avere pregiudizi e non dare per scontata la presenza di problematicità nei minori adottati.

Ciò detto, è innegabile che all'essere adottato siano connessi alcuni fattori di rischio e di vulnerabilità che devono essere conosciuti e considerati, affinché sia possibile strutturare una metodologia di accoglienza scolastica in grado di garantire il benessere di questi alunni sin dalle prime fasi di ingresso in classe, nella convinzione che un buon avvio sia la migliore premessa per una positiva esperienza scolastica negli anni a venire. In questo senso è necessario che la scuola sia preparata all'accoglienza dei minori adottati in Italia e all'estero e costruisca strumenti utili, non solo per quanto riguarda l'aspetto organizzativo, ma anche didattico e relazionale, a beneficio dei bambini, dei ragazzi e delle loro famiglie. Naturalmente prassi e strumenti adeguati dovranno essere garantiti anche nelle fasi successive all'inserimento, con particolare attenzione ai passaggi da un ordine di scuola all'altro.

Il presente documento è stato elaborato con l'obiettivo di fornire conoscenze e linee di indirizzo teorico-metodologico che aiutino a far sì che la scuola possa garantire ai bambini e ai ragazzi adottati e alle loro famiglie ulteriori strumenti nel loro percorso di crescita.

1.1. Le caratteristiche dell'adozione internazionale

Ogni anno si formano in Italia circa 4000 nuove famiglie adottive, di cui tre su quattro si formano per adozione internazionale. Nel 2012 sono arrivati in Italia 3.106 bambini e bambine, mentre nel 2013 la Commissione Adozioni Internazionali ha rilasciato l'autorizzazione all'ingresso in Italia per 2.825 minori provenienti da 56 Paesi, adottati da 2.291 famiglie. Orientativamente, dal 16 novembre 2000 al 31 dicembre 2012, i minori autorizzati all'ingresso in Italia in adozione sono stati oltre 39.000[2]. Nel 2012 l'età media dei bambini era di 5 anni e 11 mesi, di poco inferiore al dato 2011 (6 anni e un mese). Appare subito evidente che l'età media d'ingresso è particolarmente critica rispetto al sistema di istruzione italiano che, quasi quotidianamente, nelle diverse scuole deve far fronte alle richieste di iscrizione e inserimento di bambini e ragazzi con bisogni specifici. Infatti, nel 2012, si è registrata una media mensile di 258 autorizzazioni all'ingresso. Più nel

[1] Legge del 4 maggio 1983, n. 184 - Diritto del minore a una famiglia

[2] La fonte di tutti i dati quantitativi relativi alle adozioni internazionali è la Commissione per le Adozioni Internazionali (Rapporti Statistici 2011, 2012 e 2013).

dettaglio, nel triennio 2010-2012 sono stati 3246 i bambini adottati con un'età compresa fra i 5 e i 7 anni e che, dunque, necessitavano di essere inseriti nella scuola primaria. In particolare, sempre nel triennio 2010-2012, sono stati autorizzati all'ingresso: 1.048 bambini di 5 anni di età, 1.096 bambini di 6 anni di età e 1.102 bambini di 7 anni di età.

1.2. Il vissuto comune

Come già affermato, pur nell'estrema varietà di situazioni, vi sono alcune esperienze sfavorevoli che tutti i bambini adottati hanno sperimentato prima dell'adozione. Tutti hanno, infatti, vissuto la dolorosa realtà della separazione dai genitori di nascita e, a volte, anche dai fratelli e, oltre questi difficili eventi, molti di loro hanno sperimentato condizioni di solitudine, lunghi periodi di istituzionalizzazione, esperienze di maltrattamento fisico e/o psicologico. Taluni bambini vengono adottati dopo affidi o precedenti esperienze di adozione non riuscite.

I bambini giunti per adozione internazionale, inoltre, vivono un'ulteriore complessità poiché hanno dovuto confrontarsi con numerosi cambiamenti (linguistici, climatici, alimentari, ecc.) e sono stati inseriti in contesti per loro completamente nuovi e sconosciuti. Si tratta di un cambiamento esistenziale drastico che viene affrontato, molto spesso, lasciandosi alle spalle pezzi di storia difficili di cui si sa poco (le informazioni sulla loro salute e vita pregressa sono frequentemente esigue e frammentate). Infine, le differenze culturali e somatiche che caratterizzano coloro che provengono da altri Paesi, ma anche un numero significativo di minori adottati in Italia, contribuiscono a rendere ancora più complesso e delicato il loro percorso di integrazione nel nuovo contesto di vita.

1.3. Le aree critiche

Nello specifico, si evidenzia, in un numero significativo di bambini adottati, la presenza di aree critiche che devono essere attentamente considerate. Di seguito si propone un'elencazione delle maggiori peculiarità che possono presentarsi, ricordando nuovamente che esse non sono sempre presenti né, tanto meno, lo sono in egual misura in tutti i soggetti.

1.3.1. Difficoltà di apprendimento

Vari sono gli studi che si sono occupati della presenza, tra i bambini adottati, di una percentuale di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA} superiore a quella mediamente presente tra i coetanei non adottati[3]. E' da sottolineare che, tuttavia, pur in assenza di disturbo specifico dell'apprendimento, a causa di una pluralità di situazioni di criticità, quali i danni da esposizione prenatale a droghe o alcol, l'istituzionalizzazione precoce, l'assunzione di psicofarmaci durante la permanenza in istituto, l'incuria e la deprivazione subite, l'abuso, il vissuto traumatico dell'abbandono, molti bambini adottati possono presentare problematiche nella sfera psico-emotiva e cognitiva tali da interferire sensibilmente con le capacità di apprendimento (in particolare con le capacità che ci sì aspetterebbe in base all'età anagrafica). Tali difficoltà possono manifestarsi con deficit nella concentrazione, nell'attenzione, nella memorizzazione, nella produzione verbale e scritta, in alcune funzioni logiche.

[3] Per quel che riguarda le analisi sviluppate in Italia citia.mo di C. Artoni Schlesinger e P. Gatti, "Adozione e apprendimento scolastico" in "Richard e Piggle" (2009), di M. Chistolini, "Scuola e adozione. Linee guida e strumenti per operatori, insegnanti e genitori", Milano, Franco Angeli {2006) e di A. Molin, C. Cazzola e C. Cornoldi, "Le difficoltà di apprendimento di bambini stranieri adottati" in *Psicologia Clinica dello Sviluppo* (2009).

1.3.2. Difficoltà psico-emotive

Le esperienze sfavorevoli nel periodo precedente l'adozione possono, quindi, determinare in molti casi conseguenze negative relativamente alla capacità di controllare ed esprimere le proprie emozioni. La difficoltà nel tollerare le frustrazioni, i comportamenti aggressivi, il mancato rispetto delle regole, le provocazioni, l'incontenibile bisogno di attenzione, sono solo alcune delle manifestazioni evidenti di un disagio interiore che può pervadere molti bambini. La mancanza di figure di riferimento stabili e capaci di offrire adeguate relazioni di attaccamento può causare un senso d'insicurezza rispetto al proprio valore e di vulnerabilità nel rapporto con gli altri, portando il bambino a costruire una rappresentazione di sé come soggetto indesiderabile, nonché dell'ambiente come ostile e pericoloso. Il bisogno di sentirsi amati, di percepire la considerazione degli altri, il timore di essere rifiutati e nuovamente abbandonati, la rabbia e il dolore per quanto subito, sono i vissuti che albergano nell'animo di molti bambini rendendo loro difficile gestire con equilibrio è competenza le relazioni con adulti e coetanei. Questi bambini hanno bisogno solitamente di tempi medio-lunghi per acquisire modalità di relazione adeguate, imparando a riconoscere ed esprimere correttamente le proprie emozioni. Si tratta di un percorso impegnativo che deve essere tenuto nella giusta considerazione, soprattutto per quei bambini che sono adottati in età scolare ed iniziano il loro percorso scolastico quasi in concomitanza con l'inserimento nella nuova famiglia.

1.3.3. Scolarizzazione nei Paesi d'origine

I bambini adottati internazionalmente possono provenire da Paesi prevalentemente rurali, con strutture sociali fragili, dove il tasso di analfabetismo e/o di abbandono scolastico precoce è rilevante. I bambini che provengono da tali situazioni potrebbero aver ricevuto un'esigua scolarizzazione, non averla ricevuta affatto, o averla ricevuta con modalità piuttosto differenti da quelle attualmente adottate in Italia. Va inoltre considerato che in molti dei Paesi di provenienza dei bambini (ad esempio in Brasile, Bulgaria, Etiopia, Federazione Russa, Lituania, Polonia, Ucraina, Ungheria) il percorso scolastico, differentemente da quello italiano, inizia a sette anni[4], a volte con un ciclo di scuola primaria quadriennale. Il fatto che in così tanti Paesi di origine la scuola inizi a sette anni è un dato di particolare importanza, considerato che nel nostro Paese ciò avviene a sei anni, talvolta anche a cinque. Per i bambini in arrivo in Italia per adozione internazionale, quindi, quella dei sei anni è sovente ancora l'età della scuola dell'infanzia, A ciò si aggiunge il fatto che, in alcuni Paesi, i bambini affetti da ritardi psico-fisici possono essere stati dirottati in percorsi di "istruzione speciale".

1.3.4. Bambini segnalati con bisogni speciali o particolari[5]

Negli ultimi anni sono andate significativamente aumentando le cosiddette "adozioni di bambini con bisogni speciali" (special needs adoption). Con questa definizione, in senso ampio, ci si riferisce alle adozioni:

di due o più minori;

di bambini di sette o più anni di età;

di bambini con significative problematiche di salute o di disabilità;

---

[4] Istituto degli Innocenti, *Insieme a scuola. Buone pratiche per l'inserimento scolastico dei bambini adottati,* Studi e Ricerche, Collana della Commissione per le Adozioni Internazionali, giugno 2010.

[5] Secondo il rapporto della Commissione Adozioni Internazionali, "special needs" {bisogni speciali) segnala la presenza di patologie gravi e irreversibili. Mentre la dicitura "bisogni particolari" indica la reversibilità nel tempo delle situazioni indicate.

di bambini reduci da esperienze particolarmente difficili e/o traumatiche.

Queste ultime due tipologie assumono particolare rilevanza in relazione all'inserimento e alla frequenza scolastica[6]. Infatti, come si potrà ben comprendere, questi bambini possono più facilmente presentare specifiche problematiche sul piano degli apprendimenti e dell'adattamento al contesto scolastico. Va inoltre segnalato che il dato globale, anche per la sola salute, è sottostimato. Spesso nelle cartelle cliniche appaiono i sintomi piuttosto che le diagnosi e i diversi Paesi hanno standard valutativi differenti. Infine, in alcuni casi, i dossier medici sono carenti o insufficienti e alcune situazioni possono essere verificate o accertate solo dopo l'arrivo in Italia.

1.3.5. Età presunta

In diversi Paesi di provenienza i bambini non vengono iscritti all'anagrafe al momento della nascita, nonostante tale atto rappresenti un diritto sancito dall'art. 7 della Convenzione sui Diritti del Fanciullo del 1989. Di conseguenza, può capitare che a molti bambini che saranno poi adottati venga attribuita una data di nascita e, quindi un'età, presunte, ai soli fini della registrazione anagrafica e solo al momento dell'ingresso in istituto o quando viene formalizzato l'abbinamento con la famiglia adottiva. Non è raro rilevare ex-post discrepanze di oltre un anno fra l'età reale dei bambini e quella loro attribuita, anche perché i bambini possono essere, nel periodo immediatamente precedente l'adozione, in uno stato di denutrizione e di ritardo psico-motorio tali da rendere difficile l'individuazione dell'età reale.

1.3.6. Preadolescenza e adolescenza

Un numero significativo di bambini e ragazzi arriva in Italia dopo i 10 anni[7], in un'età complessa di per sé in cui la strutturazione dei legami affettivi e famigliari si scontra con la naturale necessità di crescita e di indipendenza. Per i ragazzi adottati internazionalmente tutto questo implica un vissuto più lungo e più complesso e richiede, pertanto, ulteriori forme di flessibilità nelle fasi di inserimento e di accompagnamento scolastico. Anche per coloro che sono stati adottati nell'infanzia, inoltre, il sopraggiungere della preadolescenza e dell'adolescenza può comportare l'insorgere di significative problematiche connesse alla definizione della propria identità, ai cambiamenti del corpo, alle relazioni con i coetanei e, più in generale, con il contesto sociale, che possono interferire con le capacità di apprendimento.

1.3.7. Italiano come L2

L'esperienza indica come, generalmente, i bambini adottati internazionalmente apprendano velocemente il vocabolario di base dell'italiano e le espressioni quotidiane utilizzate nelle conversazioni comuni (le cosiddette "basic interpersonal communicative skills"). Il linguaggio più astratto, necessario per l'apprendimento scolastico avanzato (le cosiddette "cognitive/academic linguistic abilities", costituite da conoscenze grammaticali e sintattiche complesse e da un vocabolario ampio), viene invece appreso molto più lentamente. Secondo l'esperienza e gli studi in materia, i bambini adottati internazionalmente spesso presentano difficoltà non tanto nell'imparare a "leggere", quanto nel comprendere il testo letto o nell'esporre i contenuti appresi, mentre più avanti negli studi possono incontrare serie difficoltà nel comprendere e usare i linguaggi specifici delle discipline e nell'intendere concetti sempre più astratti. Va anche ricordato che le strutture linguistiche dei Paesi di provenienza sono spesso molto diverse, presentando

[6] Nel 2012 sono stati 429 i bambini arrivati in Italia con segnalazione di bisogni speciali o particolari, corrispondenti al 13,4% del totale degli ingressi. Di questi, il 43.1% aveva un'età compresa fra i 5 e i 9 anni.

[7] Nel triennio 2009-2012 sono arrivati in Italia 742 minori di età tra gli 11 e i 13 anni, e 275 con 14 anni o più.

fonemi inesistenti nella lingua italiana e viceversa. In molti casi il riconoscimento e la produzione di suoni nuovi, non precedentemente appresi, può essere estremamente difficile, rendendo imprecisa l'esecuzione dei dettati e/o l'esposizione. Queste difficoltà nell'uso del linguaggio si intersecano con le difficoltà di apprendimento già precedentemente evidenziate[8]. Inoltre la modalità di apprendimento della lingua non è "additiva" (la nuova lingua si aggiunge alla precedente), come nel caso degli immigrati, bensì "sottrattiva" (la nuova lingua sostituisce la precedente), e implica pertanto maggiori difficoltà che in alcuni momenti possono portare a sentirsi "privi di vocaboli per esprimersi", provocando rabbia ed una gamma di emozioni negative che possono diventare di disturbo all'apprendimento scolastico.

1.3.8. Identità etnica

Un altro aspetto rilevante che caratterizza la condizione di molti bambini adottati, sia in Italia sia all'estero, è quello di essere nati da persone di diversa etnia e, in molti casi, di avere tratti somatici tipici e riconoscibili. Per questi bambini si pone il compito di integrare l'originaria appartenenza etnico-culturale con quella della famiglia adottiva e del nuovo contesto di vita. Si tratta di un compito impegnativo che può assorbire molte energie cognitive ed emotive.

Il bambino adottato è, dal momento dell'adozione, cittadino italiano a tutti gli effetti e totale legittimazione gli è dovuta dall'ambiente che lo accoglie, senza, per altro, imporgli alcuna rimozione delle sue radici e della sua storia. Nel nostro Paese tuttavia, ancora oggi, spesso scatta automatico il criterio di considerare straniero chi è somaticamente differente: la scuola è quindi chiamata a svolgere un ruolo importante nel far crescere la consapevolezza che ci sono molti italiani con caratteristiche somatiche tipiche di altre aree geografiche. In questo senso, la presenza in classe di alunni adottati è un valore aggiunto nel processo di inclusione e di accettazione delle diversità.

E' necessario evitare l'errore di equiparare l'alunno adottato all'alunno straniero immigrato. In realtà il bambino adottato, anche se proveniente da un altro Paese, non è un bambino immigrato. E' bensì un bambino che - pur differenziandosi nei tratti somatici dalla sua nuova famiglia - ha genitori italiani e vive in un ambiente culturale italiano. A differenza dei minori immigrati con la famiglia, che mantengono un rapporto vitale con la cultura e la lingua d'origine, i bambini adottati perdono velocemente la prima lingua e possono manifestare un'accentuata ambivalenza verso la cultura di provenienza, con alternanza di momenti di nostalgia/orgoglio a momenti di rimozione/rifiuto.

[8] A. Molin, S. Andrich, Il percorso scolastico dei bambini stranieri adottati, Adozione e dintorni GSD Informa, edito Genitori si diventa (http://www.genitorisidiventa.org/visualizza.php? type=articolo&id=204), 2012.

2. LE BUONE PRASSI

2.1 AMBITO AMIVIII\IISTRATIVO-BUROCRATICO

In questa Sezione sarà affrontato il tema dell'accoglienza nelle scuole delle bambine e dei bambini adottati, riferendosi in particolare all'insieme di quegli adempimenti e provvedimenti con cui si formalizza il rapporto dell'alunno e della sua famiglia con l'istituzione scolastica.

2.1.1 L'iscrizione

L'iscrizione costituisce per tutte le famiglie un importante momento per fare una scelta consapevole e pienamente rispondente alle esigenze formative dei figli. Come riportato nell'introduzione, nel caso delle adozioni nazionali e internazionali le criticità e specificità possono essere plurime e richiedere soluzioni mirate per quanto riguarda **le modalità e i tempi d'iscrizione, oltre che i tempi di inserimento e la scelta delle classi in cui inserire gi alunni.**

2.1.1.1. Iscrizione alle prime classi

Dall'anno scolastico 201=/2014, per le scuole statali le procedure da seguire per l'iscrizione alle prime classi, fatta eccezione la scuola dell'infanzia, avviene esclusivamente *online*. Le famiglie dovranno registrarsi al portale www.iscrizioni.istruzione.it, quindi compilare e inoltrare la domanda di iscrizione alla scuola prescelta. La medesima modalità potrà essere utilizzata anche per le istituzioni scolastiche paritarie che abbiano aderito alla procedura informatizzata.

La famiglia che adotta **internazionalmente,** tuttavia, può trovarsi ad iscrivere il bambino o il ragazzo e in una fase in cui l'iter burocratico che porta alla formalizzazione dell'adozione non è ancora completato. La famiglia, pertanto, potrebbe non essere subito in possesso del codice fiscale del minore o di tutta la documentazione definitiva.

La presentazione della domanda di iscrizione *online* è comunque consentita anche in mancanza del suddetto codice fiscale[9]. Una funzione di sistema, infatti, permette la creazione di un "codice provvisorio", che, appena possibile, l'istituzione scolastica cui è diretta l'iscrizione *on fine* dovrà sostituire sul portale SIDI con il codice fiscale definitivo, avvalendosi dei documenti presentati dalla famiglia in grado di certificare l'adozione avvenuta all'estero (Commissione Adozioni Internazionali, Tribunale per i Minorenni).

In ogni caso, poiché non può essere possibile prevedere il momento di arrivo dei bambini nei nuclei familiari adottivi, è comunque consentito alle famiglie - sia nei casi di adozione **nazionale** che **internazionale** - di iscrivere ed inserire i figli a scuola in qualsiasi momento dell'anno, anche dopo la chiusura delle procedure online, presentando la domanda di iscrizione direttamente alla scuola prescelta.

Parimenti, la famiglia che adotta **nazionalmente** può dover affrontare lunghe fasi intermedie in cui i bambini e le bambine sono in affidamento *"provvisorio" (anche chiamato affido o adozione a rischio giuridico;1°* o in affidamento preadottivo. In tali passaggi, la modalità di iscrizione *online* del

---

[9] Circ.n.28 prot.206 del 10.1.2014 " *Iscrizioni alle scuole dell'infanzia e alle scuole di ogni ordine e grado per l'anno scolastico 2014/2015"*

[10] L'affidamento *"a rischio giuridico"* rappresenta una prassi giurisprudenziale che trova la sua leg_ittimità nell'art. 10 della legge 184/83 (novellata dalla legge 149/38) che consente al Tribunale per i Minorenni di affidare provvisoriamente ad una famiglia un minore per il quale sia stato aperto o concluso un procedimento per la dichiarazione di adottabilità. Tale procedura trova la sua ratio nell'esigenza di evitare al bambino successivi cambiamenti di famiglia nel caso che i genitori o altri parenti entro il quarto grado oppongano ricorso all'adozione. Considerati i tempi lunghi che il

minore che ancora mantiene i dati anagrafici originari, ma risulta allo stesso tempo presso il domicilio degli adottanti, pone un reale rischio di tracciabilità del minore stesso e della famiglia cui è stato assegnato. Non è un caso che, per evidenti motivi di riservatezza, il Tribunale per i Minorenni talvolta *vieti* espressamente *di* diffondere i dati del bambino. Pertanto, come evidenziato dal MIUR nelle FAQ sull'iscrizione *online* 2014, anche in tali contesti *"stante la particolare situazione, al fine di garantire protezione e riservatezza ai minori, l'iscrizione viene effettuata dalla famiglia affidataria recandosi direttamente presso l'istituzione scolastica prescelta",* quindi senza dover obbligatoriamente usare la piattaforma delle iscrizioni *online.*

2.1.1.2. Tempi d'inserimento

I bambini e i ragazzi arrivati per adozione internazionale, qualsiasi sia la loro età, hanno bisogno di essere accolti nel nuovo sistema scolastico con modalità rispondenti alle loro specifiche e personali esigenze legate alla comprensione del nuovo contesto familiare che si va formando e alla conoscenza dell'ambiente sociale che li sta accogliendo. Anche al fine di facilitare e supportare la costruzione dei legami affettivi con le nuove figure genitoriali, sarà possibile, in casi particolari attentamente valutati, procrastinare l'inizio del percorso scolastico di alcuni mesi (informazioni a riguardo sono fornite **nell'Allegato 4).**

Alla luce di tale necessità, le tempistiche effettive di inserimento vengono, dunque, decise dal Dirigente scolastico, sentito il Team dei docenti, in accordo con la famiglia e con i servizi pubblici e/o privati che sostengono ed accompagnano la stessa nel percorso adottivo. Particolare attenzione va prestata ai casi riguardanti i bambini adottati, sia nazionalmente che internazionalmente, aventi tra i cinque e i sei anni di età e che presentano particolari fattori di vulnerabilità. Per tali bambini, e solo in casi circostanziati da documentazione che ne attesti la necessità, è prevista la possibilità di deroga dall'iscrizione alla prima classe della primaria al compimento dei sei anni e la possibilità *di* rimanere un anno in più nella scuola dell'Infanzia, come *già* precisato nella nota 547 del 21/2/2014[11].

A tale proposito sarebbe opportuno che, nella fase di inserimento a scuola di un bambino adottato, oltre alla valutazione di specifici fattori di rischio relativi alla sua storia pre-adottiva, venisse effettuata, a cura *dei* professionisti che accompagnano la famiglia nella fase *di* primo ingresso, una valutazione dell'effettivo livello di competenze neuropsicologiche e funzionali raggiunto. Il principio è quello di considerare necessario conoscere le effettive risorse e le difficoltà

---

procedimento giudiziario impiega per giungere a termine, il Tribunale, per evitare che il bambino resti molti anni ad attendere una soluzione, con conseguenti gravi danni affettivi può affidare il minore ad una coppia scelta tra quelle che si sono rese disponibili e già dichiarate idonee all'adozione. Il minore viene, pertanto, dato loro in affidamento familiare (che non è ancora quello preadottivo) e viene mantenuto (a differenza degli affidamenti familiari temporanei "classici") segreto alla famiglia di origine. In seguito, qualora la dichiarazione di adottabilità diventi definitiva, l'affidamento familiare è trasformato in affidamento preadottivo, evitando al minore nuovi traumi da separazione.

[11] La La nota MIUR Prot. N. 547 del 21/2/2014 - Deroga all'obbligo scolastico di alunni adottati - invita i Dirigenti Scolastici, *"qualora si trovino in presenza di situazioni riguardanti alunni che necessitano di una speciale attenzione, a porre in essere gli strumenti e le più idonee strategie affinché esaminino i singoli casi con sensibilità e accuratezza, confrontandosi, laddove necessario, anche con specifiche professionalità di settore e con s4pporto dei Servizi Territoriali, predisponendo percorsi individualizzati e personalizzati. Solo a conclusione dell'iter sopra descritto, inerente casi eccezionali e debitamente documentati, e sempre in accordo con la famiglia, il Dirigente Scolastico - sentito il Team dei docenti - potrò assumere la decisione, in coerenza con quanto previsto con l'articolo 114, comma 5, del d.lgs n. 297/1994, di far permanere l'alunno nella scuola dell'infanzia per il tempo strettamente necessario a/l'acquisizione dei pre-requisiti per la scuola primaria, e comunque non superiore ad un anno scolastico, anche attraverso un'attenta e personalizzata progettazione educativa'*

[12] *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri - 2014*

del soggetto per fare una scelta ponderata relativamente alla classe più adeguata in cui inserirlo. Qualora sia possibile ed opportuno, si procederà effettuando la valutazione mediante gli strumenti classici (prove e test appositi), privilegiando l'utilizzo di test non verbali per la valutazione delle capacità cognitive, onde evitare che la ridotta conoscenza della lingua italiana vada ad influenzare negativamente le performance del soggetto. Se, viceversa, si considera non possibile e/o non opportuno sottoporre il bambino ad una valutazione strutturata ed impegnativa, si dovrà comunque procedere, in particolare nei casi di bambini in procinto di iniziare la scuola dell'obbligo, con una rilevazione del livello di sviluppo, che consenta di stabilire se l'inserimento debba avvenire nella classe scolastica corrispondente per età, ovvero in quella precedente[12]. Occorre, pertanto, distinguere due diverse tipologie di valutazione: quella informale e quella strutturata. La prima consiste nella raccolta di informazioni attraverso un'interazione "informale" con il bambino (durante la visita domiciliare, mediante il gioco, ecc.). La seconda è basata sulla somministrazione di prove strutturate.

2.1.1.3. Scelta della classe di ingresso

La fase del primo ingresso a scuola e la scelta della classe d'inserimento sono ritenute cruciali per tutti i minori adottati. Dunque, come evidenziato anche in altri contesti[13], per quel che riguarda i minori adottati internazionalmente che arrivano in Italia in età scolare, la scelta della classe d'inserimento dovrà tener conto delle informazioni raccolte nella fase di dialogo Scuola-Famiglia, di cui si rimanda alla sezione successiva, nonché delle relazioni dei servizi pubblici e/o privati che accompagnano la fase post-adottiva. Il Dirigente deciderà la classe d'inserimento in accordo con la famiglia, recependo, se presenti, i pareri dei professionisti che seguono il minore, considerando anche la possibilità, in casi particolari (ad es. carente scolarizzazione pregressa, lingua d'origine molto diversa dall'italiano) di inserire il minore in una classe inferiore di un anno a quella corrispondente all'età anagrafica.

2.1.2 La documentazione

2.1.2.1. Iscrizione

Successivamente alla presentazione della domanda di iscrizione, sia *online* sia in corso d'anno, la segreteria scolastica richiede alla famiglia copia dei documenti previsti dalla normativa. Tuttavia, sia nel caso delle adozioni nazionali che internazionali, possono intervenire criticità legate alla mancanza di definizione nell'immediato della documentazione in possesso delle famiglie che adottano all'estero, oppure alla riservatezza delle informazioni relative ai bambini adottati all'interno del territorio nazionale e in affido preadottivo. Le scuole sono tenute ad accettare la documentazione in possesso della famiglia (rilasciata dai Paesi di provenienza, dalla Commissione delle Adozioni Internazionali, dal Tribunale per i Minorenni) anche quando la medesima è in corso di definizione[14]. La scuola usualmente richiede la documentazione accertante gli studi compiuti nel Paese di origine (pagelle, attestati, dichiarazioni, ecc.); in mancanza di tutto questo, richiede ai genitori le informazioni in loro possesso. Per quel che riguarda le adozioni nazionali, la buona prassi è quella già praticata in Piemonte a seguito della nota prot. n. 4403 del 15-05-2011 dell'Ufficio Scolastico Regionale. Le scuole si limitano a prendere visione della documentazione,

---

[12] Seguendo, comunque, le modalità riportate nella citata nota n.547 del 21.2.2014

[13] *Linee Guida per l'accoglienza e l'i tegrazione degli alunni stranieri - 2014*

[14] Ricordiamo quanto specificato nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* {Febbraio 2014): *"in mancanza di documenti, la scuola iscrive comunque il minore straniero, poiché la posizione di irregolarità non influisce sul diritto all'istruzione."*

rilasciata dal Tribunale per i Minorenni nel caso di affido a fini adottivi, senza trattenerla nel fascicolo personale del minore. Analoga procedura va messa in atto per tutti gli altri documenti necessari per l'iscrizione o per il trasferimento ad altra scuola (ad es. nulla-osta). Il Dirigente Scolastico inserisce dunque nel fascicolo del minore una d_ichiarazione in cui attesta di aver preso visione della documentazione necessaria per l'iscrizione. Le segreterie, quindi, attivano modalità per cui i nomi dei bambini e delle bambine vengano trascritti nei registri di classe direttamente con i cognomi degli adottanti, facendo attenzione che non compaia il cognome di origine in alcun contesto.

2.1.2.2. Certificazioni scolastiche

Quando si tratta di minori a rischio giuridico di adozione o in fase di affido preadottivo, deve essere consegnata una scheda di valutazione in cui il minore possiede il cognome degli adottanti. Il Dirigente provvede quindi a sottoscrivere una dichiarazione in cui dà atto che l'identità del minore - cui è stata rilasciata la scheda di valutazione - corrisponde a quella effettiva[15].

2.1.2.3. Documenti sanitari

La scuola è tenuta ad accertare se sono state praticate agli alunni le vaccinazioni obbligatorie, richiedendo la presentazione della relativa certificazione. Se il minore ne è privo, la famiglia può rivolgersi ai servizi sanitari perché definiscano la situazione vaccinale ed eseguano gli opportuni interventi sanitari, se necessari. E' importante che la scuola faciliti questo passaggio decisivo in termini di diritto alla salute. In ogni caso, la mancanza di vaccinazioni non può precludere l'ingresso a scuola, né la regolare frequenza.

2.2 AMBITO COMUNICATIVO RELAZIONALE

2.2.1 Prima accoglienza

Il momento dell'accoglienza e del primo ingresso sono fondamentali per il benessere scolastico di ogni bambino ed in particolare di quelli adottati, sia nazionalmente che internazionalmente. La "buona accoglienza" può svolgere un'azione preventiva rispetto all'eventuale disagio nelle tappe successive del percorso scolastico. E' per questi motivi che assume grande importanza la relazione della scuola con le famiglie degli alunni, famiglie in questo caso portatrici di "storie differenti" ed in grado di dare voce alle "storie differenti" dei propri figli. L'accoglienza, l'integrazione e il successo formativo del bambino adottivo a scuola possono essere garantiti solo attraverso un processo di collaborazione tra famiglia, istituzione scolastica, équipes adozioni, Enti Autorizzati e gli altri soggetti coinvolti tra cui bisogna annoverare anche le associazioni cui sovente le famiglie fanno riferimento. (Si sottolinea che **l'Allegato 4** contiene approfondimenti in merito). Al fine di agevolare tale lavoro di rete, è auspicabile che ogni Istituzione scolastica individui un insegnante referente sul tema. Al primo contatto con la scuola, prima di iscrivere il figlio o la figlia, i genitori potranno ricevere informazioni riguardanti l'organizzazione scolastica, il POF adottato nella scuola, i tempi di inserimento tramite un colloquio con il docente referente e/o il Dirigente. L'insegnante referente potrà essere d'ausilio anche in fasi successive come di seguito descritto.

[15] Nota prot. n. 4403 del 15-05-2011 della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte.

2.2.2. L'insegnante referente

L'insegnante referente, formato sulle tematiche adottive, nella fase di prima accoglienza precedente l'iscrizione porta a conoscenza della famiglia:

- i progetti inseriti nel POF;
- le eventuali esperienze e conoscenze pregresse nel campo dell'adozione;
- le risorse e gli strumenti disponibili volti a facilitare l'inserimento dei bambini e dei ragazzi adottati.

Il docente referente (o il Dirigente scolastico) raccoglie inoltre le informazioni utili ai fini del buon inserimento dei bambini e dei ragazzi, avvalendosi anche di strumenti quali quelli suggeriti **nell'Allegato 1** per la scuola Primaria. In ogni caso si ritiene possano essere importanti le seguenti informazioni da trattare come dati sensibili:

- Nome e cognome dei bambini e ragazzi (si raccomanda la massima attenzione per i casi di adozione **nazionale).**
- Tipo di adozione (nazionale o internazionale).
- Provenienza ed età di inizio della scolarizzazione nel paese di origine (nei casi di adozione internazionale).
- recedente scolarizzazione dei bambini (o assenza di scolarizzazione) ed eventuale documentazione pregressa (se presente).
- Eventuale valutazione degli operatori dei servizi e/o degli Enti Autorizzati sulla situazione emotiva e affettiva del bambino.

Oltre ai suddetti dati, sarebbe auspicabile che gli operatori scolastici diano rilevanza anche alle seguenti specificità:

- Esperienza dei genitori rispetto all'inserimento in famiglia.
- Durata del periodo di ambientamento del bambino nella nuova famiglia prima dell'entrata a scuola, con particolare attenzione al tempo trascorso dall'arrivo in Italia.
- Potenziale situazione di età presunta. Questi bambini, spesso con un'età dichiarata di uno o più anni diversa da quella reale, possono presentare, dopo un primo periodo di inserimento scolastico e sulla base delle capacità manifestate, il bisogno di passare ad una classe inferiore o successiva. La scuola deve pertanto prevedere la possibilità di consentire il passaggio a classi diverse attraverso specifici percorsi di flessibilità.

Nella fase successiva al primo inserimento è possibile prevedere, anche avvalendosi di strumenti quali quelli suggeriti nell'Allegato 2 e cui è dovuto il trattamento riservato ai dati sensibili, un secondo incontro specifico scuola-famiglia al fine di fare il punto della situazione e poter stabilire, se vi è la necessità di elaborare un Piano Didattico Personalizzato (PDP). La Direttiva Ministeriale del 27 Dicembre 2012 e la conseguente Circolare applicativa n. 8 del 6 Marzo 2013 ben descrivono la complessa realtà delle nostre classi evidenziando che *"ogni alunno con continuità o per determinati periodi, può evidenziare bisogni educativi speciali: o per motivi fisici, biologici o fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta."* Bisogna dunque prevedere, nei casi di alunni adottati, la possibile elaborazione del PDP in ogni momento dell'anno, fermo restando che, se tra l'arrivo a scuola del minore e la chiusura dell'anno scolastico non vi è il sufficiente tempo utile per l'osservazione e la stesura del documento, la scuola dovrà comunque prevedere delle misure didattiche di accompagnamento da formalizzare nel PDP nell'anno scolastico successivo.

Al riguardo appare utile rammentare che l'eventuale elaborazione di un POP ha lo scopo di attivare

percorsi personalizzati che tengano conto della speciale attenzione richiesta nei casi di alunni adottati, mettendo in campo tutte le strategie educative e didattiche ritenute opportune nella fase di accoglienza e/o di transizione tra ordini e gradi di scuola. In ogni caso, ciò non comporta l'adozione di misure dispensative o di strumenti compensativi (tranne nel caso in cui siano diagnosticati anche disturbi specifici dell'apprendimento), con la conseguenza chela valutazione avviene nelle forme e nei modi previsti dal D.P.R. 122/2009 per tutti gli alunni.

In tali fasi, il docente referente offre alla famiglia:

- informazioni sul sostegno psicopedagogico (per le scuole dotate di apposito sportello);
- disponibilità a collaborare con altre risorse e servizi del territorio, se necessario.

Collabora inoltre con gli insegnanti di riferimento del minore nelle fasi di accoglienza per:

- renderli partecipi delle specificità ed eventuali criticità;
- monitorare il percorso educativo/didattico in accordo con la famiglia e i docenti di riferimento;
- partecipare, se richiesto, agli incontri di rete con altri servizi sempre previo accordo della famiglia e dei docenti di riferimento.

2.2.3. Adozioni internazionali: il passaggio dalla Lingual alla Lingua2[16]

Si è già detto che i minori adottati apprendono in tempi molto brevi la nuova lingua familiare. Questo dato potrebbe indurre a ritenere che essi non incontreranno a scuola significative difficoltà di ordine linguistico. In realtà, tuttavia, quella che essi apprendono in tempi molto brevi è la lingua della quotidianità e non quella dell'apprendimento scolastico, carica di polisemie, sfumature, nessi, inferenze e riferimenti culturali. Il rafforzamento della padronanza linguistica è pertanto fondamentale e va portato avanti non solo all'inizio, ma anche nelle fasi più avanzate del percorso scolastico, che richiedono competenze linguistiche sempre più raffinate.

Nel caso di minori inseriti negli ultimi anni della primaria o in classi successive, l'esperienza maturata in questo campo, indica quale fattore facilitante l'affiancamento all'alunno adottato, soprattutto se neo arrivato, di un compagno tutor e, se possibile, di un *facilitatore linguistico*[17]. Questi potrebbe essere un insegnante di italiano, anche di altra sezione, che diventi figura referente di un impianto didattico ed educativo più ampio. Tale insegnante dovrebbe possedere un'esperienza e/o una formazione pregressa dell'insegnamento dell'Italiano come Lingua 2 (soprattutto nella delicata fase dell'"interlingua"...) e curare in primis, nella fase d'accoglienza, l'alfabetizzazione comunicativa, e successivamente l'approccio alla lingua specifica dello studio.

La necessità di un supporto linguistico, soprattutto nel caso di alunni adottati in età scolare, può, in alcuni casi, dover essere riconosciuta anche nel proseguimento del percorso scolastico, in particolare negli ultimi anni della scuola dell'obbligo e all'inizio delle superiori, con l'attivazione - se necessario - delle stesse attività di potenziamento linguistico (comprensione del testo, esposizione orale e scritta) solitamente programmate per gli alunni italiani con difficoltà linguistiche.

Nelle Regioni e nelle Province bilingue a statuto speciale (Valle d'Aosta e Provincia Autonoma di Bolzano) i bambini e i ragazzi adottati internazionalmente e giunti in Italia in età scolare debbono confrontarsi anche con lo studio della lingua francese o tedesca equiparata all'italiano. Attraverso un'azione sinergica tra scuola e famiglia, e avvalendosi altresì dell'apporto professionale degli

[16] Sull'argomento si vedano anche le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri - 2014*

[17] G. Favaro "Il mondo in classe" - Nicola Milano Editore, 2000.

operatori dei servizi territoriali e degli Enti Autorizzati, in tali situazioni è auspicabile che venga predisposto un percorso didattico personalizzato per stabilire i carichi di lavoro sostenibili a scuola e a casa nonché le modalità di verifica per quel che concerne la lingua francese e tedesca.

2.3. CONTINUITA'

2.3.1. Continuità nel percorso scolastico

Anche nelle scuole in cui sono prestate le dovute attenzioni nei confronti degli alunni adottati, può accadere che - superata la prima fase di accoglienza e di inserimento - la loro peculiare condizione sia considerata superata, e non si presti pertanto più attenzione alle specificità di questi alunni. Occorre ricordare a tal proposito che l'essere adottati rappresenta una condizione esistenziale che dura tutta la vita, e che in alcuni momenti del percorso scolastico e della crescita possono emergere problematicità e insicurezze che vanno comprese alla luce dell'adozione. Infatti, se il passaggio tra ordini e gradi di scuola, con le discontinuità che ciò comporta (cambiamenti delle figure di riferimento, dei compagni, degli stili educativi e delle prestazioni richieste) può essere temporaneamente destabilizzante per molti studenti, ciò può, alcune volte, valere ancor di più per gli alunni adottati, a causa di una possibile fragilità connessa ad una particolare reattività ai cambiamenti, autostima precaria, difficoltà di pensarsi capaci, timore di non essere accettati da compagni e insegnanti. Col procedere del percorso di studi, inoltre, le richieste scolastiche si fanno sempre più complesse, richiedendo una buona organizzazione dello studio e una continua integrazione di saperi molteplici e complessi. Si tratta di una modalità di apprendimento che spesso si scontra con difficoltà abbastanza comuni per molti studenti adottati, quali la necessità di tempi più lunghi per consolidare la comprensione e la memorizzazione dei contenuti scolastici, nonché la fatica a mantenersi costanti su un'attività di studio o ad impegnarsi. A ciò possono aggiungersi le difficoltà connesse a un'incompleta padronanza delle abilità linguistiche necessarie per l'apprendimento superiore (linguaggio astratto, sintassi complessa, lessico specialistico), retaggio della sostituzione della lingua italiana alla prima lingua materna. Anche i vissuti emotivi che caratterizzano la preadolescenza e l'adolescenza, fasi della vita in cui si va definendo l'identità, possono manifestarsi in alcuni ragazzi adottati come un processo ancora più complesso, poiché nel loro caso pensare l'identità implica tentare una complessa ricucitura tra quanto si è vissuto nel passato e quanto si vive nel presente. E' un processo che può durare a lungo ed essere accompagnato da periodi di estrema turbolenza esistenziale, in cui lo spazio mentale per gli apprendimenti può essere ridotto, quando non completamente invaso dall'urgenza di altri pensieri. Quanto detto può essere particolarmente vero per chi viene adottato in preadolescenza. E' quindi auspicabile l'attivazione di buone prassi che facilitino il progredire del percorso scolastico di questi ragazzi, quali:

- un accurato scambio di informazioni (concordato con la famiglia) fra docenti dei diversi gradi di scuola e la possibilità che i ragazzi possano, se necessario, familiarizzare con il nuovo ambiente tramite visite alla scuola e incontri con gli insegnanti prima dell'inizio dell'effettiva frequenza;
- una particolare cura dei rapporti scuola-famiglia, mediante la predisposizione di incontri iniziali e in itinere per favorire la comunicazione e monitorare i progressi nella maturazione personale e negli apprendimenti;
- l'individuazione di un insegnante all'interno del consiglio di classe che possa rappresentare

un riferimento privilegiato per il ragazzo e per la sua famiglia[18];

l'attivazione tempestiva di interventi ad hoc (potenziamento linguistico, acquisizione del metodo di studio, percorsi individualizzati consentiti dalla normativa), quando si ravvisino difficoltà nell'apprendimento all'inizio di un nuovo ciclo scolastico;

una particolare attenzione al clima relazionale di classe, attraverso attività che sensibilizzino gli studenti all'accoglienza, alla valorizzazione delle diversità e all'inclusione.

Attenzione va inoltre dedicata al percorso di orientamento che prelude alla scelta della scuola secondaria di secondo grado. Il successo scolastico dei ragazzi adottati varia da caso a caso, ma può accadere che quanto insito nella loro storia adottiva possa rendere difficoltoso il raggiungimento di obiettivi di apprendimento a cui, peraltro, genitori e ragazzi aspirerebbero. Se l'orientamento scolastico è uno dei compiti fondamentali della scuola secondaria di primo grado, ciò vale maggiormente per gli alunni con storie differenti e piene di criticità (tra cui alcuni ragazzi adottati) per i quali va curato con particolare attenzione attraverso un iter che, snodandosi per l'intero triennio, aiuti a comprendere quale percorso scolastico consentirà a ciascuno di sfruttare le proprie doti e potenzialità. L'inserimento in un percorso scolastico rispondente alle proprie capacità e attitudini porta tutti gli adolescenti (e quindi anche gli adolescenti adottati) a una corretta riflessione su di sé e a un rafforzamento della sicurezza personale. Aspettative troppo elevate possono generare ansia e senso di inadeguatezza, che rischiano di esprimersi nell'isolamento e nella chiusura rispetto al gruppo classe e agli insegnanti, o in una spirale di atteggiamenti provocatori e trasgressivi. Aspettative troppo basse, d'altra parte, possono confermare *!* ragazzi in una percezione di sé svalutata. L'esperienza insegna che troppo spesso scelte scolastiche non ben ponderate finiscono per minare l'autostima ed esasperare le crisi adolescenziali.

2.3.2. Continuità con le risorse del territorio

La multidimensionalità della condizione adottiva richiede che l'inserimento scolastico degli studenti adottati sia adeguatamente accompagnato e sostenuto attraverso un lavoro coordinato tra scuola, famiglia, servizi socio-sanitari, Associazioni Familiari e altri soggetti che si occupano di adozione sul territorio. Una rete di coordinamento tra i diversi soggetti potrà garantire, in un'ottica di collaborazione, il confronto sulle problematiche che potrebbero eventualmente presentarsi, sia al momento dell'accoglienza a scuola che successivamente, nonché mettere a disposizione competenze e professionalità diversificate, al fine di sostenere il benessere scolastico degli studenti adottati tramite un approccio multidisciplinare. A livello delle singole scuole risulta, in particolare, opportuno che il personale scolastico abbia chiari i diversi ruoli dei soggetti coinvolti e ne possegga contatti e riferimenti utili. In ambito provinciale e regionale si auspica che la stipula di protocolli d'intesa tra i diversi soggetti territoriali (Ambito Territoriale Provinciale, Aziende Sanitarie Locali, Enti Locali, Enti Autorizzati, Associazioni Familiari), prassi già consolidata negli ultimi anni, riceva un'ulteriore accelerazione che consenta la costituzione di una rete capillare di accordi diffusi su tutto il territorio nazionale.

---

[18] Si sotto inea come un rapporto preferenziale con un adulto che mostri un'attenzione personalizzata si riveli, anche nella scuola superiore, di particolare utilità per orientare e sostenere i ragazzi adottati più fragili dal punto di vista emotivo e relazionale.

3. RUOLI

3.1. Gli Uffici Scolastici Regionali

Il ruolo di indirizzo e di coordinamento proprio degli USR assegna loro la responsabilità della messa a sistema delle azioni attivate dalle scuole, allo scopo di uniformare comportamenti e procedure a livello nazionale. Pertanto sarebbe opportuno che ciascun USR:

individui al suo interno un referente per l'adozione;
predisponga protocolli per formalizzare procedure e comportamenti da assumere (modalità di accoglienza, assegnazione alla classe, adattamento dei contenuti didattici, individuazione dei BES, predisposizione piani personalizzati...);
stipuli accordi con il Sistema Sanitario Nazionale, Enti locali, Servizi del territorio, Associazioni Familiari;
costituisca gruppi di coordinamento dei referenti di istituto;
promuova attività di formazione.

3.2. I dirigenti scolastici

Il Dirigente, quale garante delle opportunità formative offerte dalla scuola e della realizzazione del diritto allo studio di ciascuno, promuove e sostiene azioni finalizzate a favorire il pieno inserimento nel contesto scolastico dell'alunno adottato. A tal fine:

si avvale della collaborazione di un insegnante referente per l'adozione con compiti di informazione, consulenza e coordinamento;
garantisce che nel Piano dell'Offerta Formativa della scuola siano indica e le modalità di accoglienza e le attenzioni specifiche per gli alunni adottati;
decide la classe di inserimento dei neo-arrivati, sentiti i genitori e **il** referente, e presa visione della documentazione fornita dalla famiglia e dai servizi pubblici e/o privati che la accompagnano;
acquisisce le delibere dei Collegi dei Docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, nel caso in cui risulti opportuno - data la documentazione acquisita - prevedere la permanenza dell'alunno nella scuola dell'infanzia oltre i 6 anni[19];
garantisce percorsi didattici personalizzati finalizzati al raggiungimento di una adeguata competenza linguistica per consentire l'uso della lingua italiana nello studio delle varie discipline;
promuove e valorizza i progetti finalizzati al benessere scolastico e all'inclusione;
attiva il monitoraggio delle azioni messe in atto per favorire la diffusione di buone pratiche;
garantisce il raccordo tra tutti i soggetti coinvolti nel percorso post-adottivo (scuola, famiglia, servizi pubblici e/o privati del territorio);
promuove attività di formazione e aggiornamento, anche in rete.

3.3. L'insegnante referente d'istituto

La funzione del referente d'istituto si esplica principalmente nel supporto dei colleghi che hanno alunni adottati nelle loro classi, nella sensibilizzazione del Collegio dei docenti sulle tematiche

[19] Circolare MIUR Prot. **N.** 547 del 21/2/2014.

dell'adozione, nell'accoglienza dei genitori. Nello specifico, svolge le seguenti funzioni:

- informa gli insegnanti (compresi i supplenti) della eventuale presenza di alunni adottati nelle classi;
- accoglie i genitori, raccoglie da loro le informazioni essenziali all'inserimento e alla scelta della classe e li informa sulle azioni che la scuola può mettere in atto;
- collabora a monitorare l'andamento dell'inserimento e del percorso formativo dell'alunno;
- collabora a curare il passaggio di informazioni tra i diversi gradi di scuola;
- nei casi più complessi, collabora a mantenere attivi i contatti con gli operatori che seguono il minore nel post-adozione;
- mette a disposizione degli insegnanti la normativa esistente e materiali di approfondimento;
- promuove e pubblicizza iniziative di formazione;
- supporta i docenti nella realizzazione di eventuali percorsi didattici personalizzati;
- attiva momenti di riflessione e progettazione su modalità di accoglienza, approccio alla storia personale, su come parlare di adozione in classe e come affrontare le situazioni di difficoltà.

3.4. I docenti

In presenza di alunni adottati in classe, i docenti coinvolgono tutte le componenti scolastiche a vario titolo chiamate nel processo di inclusione di alunni adottati al fine di attivare prassi mirate a valorizzarne le specificità, a sostenerne l'inclusione e a favorirne il benessere scolastico. Nello specifico, quindi:

- partecipano a momenti di formazione mirata sulle tematiche adottive;
- propongono attività per sensibilizzare le classi all'accoglienza e alla valorizzazione di ogni individualità;
- mantengono in classe un atteggiamento equilibrato, evitando sia di sovraesporre gli studenti adottati sia di dimenticarne le specificità;
- nell'ambito della libertà d'insegnamento attribuita alla funzione docente e della conseguente libertà di scelta dei libri di testo e dei contenuti didattici, pongono particolare attenzione ai modelli di famiglia in essi presentati;
- creano occasioni per parlare delle diverse tipologie di famiglia esistenti nella società odierna, proponendo un concetto di famiglia fondato sui legami affettivi e relazionali;
- nel trattare tematiche "sensibili" (quali la costruzione dei concetti temporali, la storia personale, l'albero genealogico, ecc.) informano preventivamente i genitori e adattano i contenuti alle specificità degli alunni presenti in classe;
- se necessario, predispongono percorsi didattici personalizzati calibrati sulle esigenze di apprendimento_dei singoli;
- tengono contatti costanti con le famiglie ed eventualmente con i servizi pubblici e/o privati che accompagnano il percorso post-adottivo.

3.5. Le famiglie

Collaborano con la scuola al fine di favorire il benessere e il successo scolastico dei propri figli. Pertanto:

- forniscono alla scuola tutte le informazioni necessarie a una conoscenza del minore al fine di garantirne un positivo inserimento scolastico;

nel caso di minori già scolarizzati, raccolgono e comunicano, ove possibile, tutte le informazioni disponibili sul percorso scolastico pregresso;
sollecitano la motivazione e l'impegno nello studio del figlio con giusta misura, nel rispetto quindi dei suoi tempi e delle sue possibilità di apprendimento;
mantengono contatti costanti con i docenti, rendendosi disponibili a momenti di confronto sui risultati raggiunti in itinere dall'alunno.

3.6. Il MIUR

Attiva uno spazio all'interno del proprio sito Internet con lo scopo di raccogliere e diffondere quanto è utile alla formazione continua del personale scolastico sull'adozione: contributi scientifici, didattici e metodologici, schede di approfondimento, documentazione su buone pratiche esportabili.

4. FORMAZIONE

La formazione di tutto il personale scolastico, relativamente all'inserimento dell'alunno adottato nell'attuale sistema scolastico, è un aspetto imprescindibile per garantire il successo formativo di questi alunni. È bene che tutte le componenti scolastiche - nel rispetto delle reciproche competenze - abbiano una conoscenza di base delle peculiarità dell'adozione e delle attenzioni specifiche da riservare agli studenti adottati e alle loro famiglie. A questo scopo sarà compito degli Uffici Scolastici Regionali attivare interventi di formazione mirati, in sinergia con i Servizi socio-sanitari territoriali, le Università e gli altri soggetti che si occupano di adozione sul territorio. Le Istituzioni scolastiche, anche collegate in rete, potranno a loro volta promuovere percorsi di formazione finalizzati allo sviluppo di competenze specifiche di carattere organizzativo, educativo e didattico del personale scolastico. In una prima fase saranno destinatari della formazione i docenti referenti di istituto per l'adozione, chiamati a svolgere una fondamentale e delicata funzione di raccordo tra i diversi soggetti che seguono il minore nel post-adozione e di supporto ai colleghi che accolgono alunni adottati nelle loro classi.

4.1. Metodi e contenuti

La delicatezza e la multidimensionalità della fase post-adottiva, all'interno della quale il benessere scolastico rappresenta un fattore di primaria importanza, rende opportuna una formazione ad ampio raggio che non si limiti all'aspetto didattico-educativo, ma comprenda anche quello psico-sociale, e sia condotta da esperti con una competenza specifica sulle tematiche adottive. Oltre che fornire strumenti teorico-pratici per agevolare l'inserimento scolastico dei minori adottati, finalità della formazione sarà quella di accrescere i livelli di consapevolezza dei docenti, affinché possano utilizzare le proprie competenze e sensibilità per individuare di volta in volta le soluzioni più adeguate al contesto. Soprattutto - ma non solo - agli insegnanti che accolgono alunni adottati nelle loro classi sarà opportuno proporre occasioni formative che si configurino come spazi di riflessione e supporto, utilizzando una metodologia attiva che stimoli il confronto e la condivisione (progettazione in sottogruppi, discussione di casi, ecc.}. A titolo meramente esemplificativo, si elencano di seguito le possibili tematiche a cui far riferimento per costruire percorsi formativi flessibili e calibrati sui bisogni dei docenti e degli alunni adottati:

1. **La cornice contestuale di riferimento.** L'adozione nazionale e internazionale in Italia oggi: dati quantitativi, l'iter adottivo, le caratteristiche dei minori adottati.

2. **La complessità del fenomeno adottivo.** Le storie pregresse dei minori adottati, la fase dell'adozione, la costruzione delle relazioni nella famiglia adottiva, le criticità dell'adolescenza adottiva.
3. Il **post-adozione.** I ruoli e i compiti dei diversi soggetti istituzionali, le collaborazioni attivabili per sostenere il benessere scolastico degli studenti adottati in un'ottica di rete.
4. **li minore adottivo e la scuola.** I sistemi scolastici e gli stili educativi nei Paesi di provenienza dei bambini adottati internazionalmente.
5. **L'accoglienza nella scuola italiana.** L'avvio e il mantenimento della relazione scuola-famiglia, gli aspetti normativi e burocratici, la questione critica della scelta della classe, i tempi e i modi del primo inserimento a scuola.
6. **Possibili difficoltà.** Gli effetti di traumi e perdite sullo sviluppo emotivo e sull'apprendimento. Come riconoscere i bisogni impliciti ed espliciti dei minori adottati e saper leggere eventuali segnali di disagio. Difficoltà che possono presentarsi nei diversi gradi di scuola, da quella dell'infanzia alla secondaria di 2° grado. Problemi connessi al passaggio da Ll a L2.
7. **L'alunno adottato nella classe.** Come creare ambienti di apprendimento per sviluppare capacità collaborative, autostima, percezione di autoefficacia.
8. **Strategie educative e didattiche.** Percorsi e strumenti didattici e normativi per far fronte a eventuali difficoltà di apprendimento e/o problemi di comportamento e relazione nei diversi gradi di scuola.
9. **Parlare a scuola di famiglia, di adozione, della propria storia personale.** Come farlo rispettando i bisogni e la sensibilità dei minori adottati.
10. **La differenza etnica.** Come valorizzare le diver ità etniche e culturali e impostare progetti di educazione interculturale nelle classi in cui sono inseriti minori adottati internazionalmente.

La formazione del personale scolastico potrà avvalersi anche delle modalità rese disponibili dalle nuove tecnologie e dalla rete. Si segnala inoltre che, come già esplicitato nel terzo capitolo, il MIUR predisporrà una specifica sezione all'interno del proprio sito Internet per la segnalazione e divulgazione di contributi scientifici e metodologico-didattici sul tema e per la condivisione delle buone prassi didattico-educative realizzate dalle scuole.

IL MINISTRO
Stefania Giannini

ALLEGATO 1
Scheda di raccolta informazioni a integrazione dei moduli d'iscrizione

1. ADOZIONE NAZIONALE ☐

2. ADOZIONE INTERNAZIONALE: ☐ O AFRICA O AMERICA meridionale O AMERICA setten1rionale O ASIA O EUROPA O OCEANIA

3. ALTRO.....

4. Nome e cognome del minore: .....

5. Genere: Maschile ☐ Femminile☐

6. Luogo di nascita: .....

7. Data di nascita: /_J_J /_J_J /_j_J_J_J
(gg.) (mm.) (aaaa)

8. Il minore potrebbe iniziare

- La *classe prima* ad inizio corso di studi con il gruppo classe ed **ha frequentato la scuola dell'infanzia**	☐
- La *classe prima* ad inizio corso di studi con il gruppo classe e NON ha frequentato la scuola dell'infanzia	☐
- Ad inizio anno scolastico di un percorso di studi già avviato (es,: cl. 2", 3", 4", 5")	☐
- Ad anno scolastico avviato con compagni di classe della stessa età	☐
- Ad anno scolastico avviato con compagni di classe più piccoli della sua età	☐

9. Data di ingresso del minore nella famiglia /_J_J /_J_J /_J_J_J_J
Deve ancora essere inserito SI O NO O *(gg.) (mm.) (aaaa)*

10. **Data di ingresso del minore in Italia:** /_j_J /_J_J /_J_J_J_J
(se si tratta di un'adozione internazionale} *(gg.J (mm.) (aaaa)*
Deve ancora arrivare in Italia SI O NO O

11. I **genitori desiderano inserire** il **b.no a scuola, dal suo ingresso in famiglia, dopo:**
settimane ☐ mesi ☐
(specificare numero di settimane/mesi)

12. **Ii/La bambino/a è già stato scolarizzato/a?** NO☐ SI ☐

Se a conoscenza, indicare da che età /_J _J e la durata /_J _J mesi /anni

Informazioni sulla famiglia d'accoglienza:

13. **Sono presenti figli biologici? NO☐ SI** .....☐ *(specificare il numero)*
Indicare per ciascuno il **genere e l'età:**

	anni	*Anni*
Maschi		
Femmine		

14. **Sono presenti altri figli precedentemente adottati/in .affidamento?**

NO O SI ☐ .... '' *(specificare il numero)*

Indicare per ciascuno il genere e l'età:

	anni	*Anni*
Maschi		
Femmine		

15. Eventuali fratelli hanno frequentato/frequentano l'attuale Scuola?

    NO☐ SI O

16. Riferimenti dei Servizi Territoriali o altri Enti che hanno seguito/seguono il nucleo famigliare:

17. Nella scuola/classe in cui sarà inserito vostro/a figlio/a ci sono bambini che lui già conosce?
    NO ☐ SI ☐ *Chi?*

18. **In generale vostro/a figlio/a è in contatto con bambini accolti in adozione da famiglie o provenienti dalla medesima realtà adottiva?**

    NO O SI ☐ *descrivere il tipo di relazione*

Data di compilazione:/_/_/ /_/ _/ /_/ _/ _/ _/

ALLEGATO 2

Primo colloquio insegnanti - famiglia

(dati da tutelare secondo le modalità previste dalla Legge n. 675 del 31 dicembre·1995 - Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali)

1. **Dopo l'adozione è stato cambiato il nome?** **NO**☐ **SI**☐

Quale? (esplicitarlo solo se non vi sono restrizioni per motivi di privacy).....

Se è un nome straniero:

la scrittura esatta è:

la pronuncia corretta e il suo significato {se noto) sono:.....

2. **Dopo l'adozione è stato aggiunto un altro nome?** **NO**☐ **SI**☐

Quale?

3. Come viene abitualmente chiamato/a vostro figlio/a in famiglia?

4. Vostro/a figlio/a ha la conoscenza e/o percezione di:

	SI	**No**	**In parte**
1. quand'è nato/a			
2. dov'è nato/a			
3. dove vive *(se arrivo do un altro Paese)* e dove abita ora			
4. essere diventato/a figlio/a attraverso l'adozione			
5. della sua storia passata			
6. della storia familiare adottiva			
7. del ricordo di legami con figure affettive (affidatari, fratelli ...)			
8. di essere stato eventualmente /a scolarizzato/a e del ricordo di legami e figure di riferimento			
9. dal suo inserimento in famiglia quali sono i legami per lui più significativi oltre ai genitori/nonni (es.: cuginetti, fratelli eventuali)? Quali?			

5. **Dall'arrivo in famiglia il/la bambino/a ha frequentato/frequenta attività ricreative quali:**

☐ ludoteche
☐ oratori
☐ attività sportive
☐ altro .....

E mezzi di cura quali:

☐ psicomotricità	☐ a scuola	☐ in privato	☐ in carico ai Servizi Territoriali
☐ logopedia	☐ a scuola	☐ in privato	☐ in carico ai Servizi Territoriali
☐ ippoterapia	☐ a scuola	☐ in privato	☐incarico ai Servizi Territoriali
☐ musica, musico-terapia	☐ a scuola	☐ in privato	☐incarico ai Servizi Territoriali

☐ altro .....

6. Come valutate l'atteggiamento prevalente di vostro/a figlio/a di fronte a una nuova esperienza?
Se **SI,** valutare su una scala da 1 a 7:

1. SOCIEVOLE	**SI** ☐	**NO**☐	**NON SO** O					
Poco	11	21	31	4[	s[	6[	71	Molto
2. LEADER	**SI** ☐	**NO**☐	**NONSO** O					
Poco		21	31	41	si	61	71	Molto
3. COLLABORATIVO	**SI** ☐	**NO**☐	**NON SO** O					
Poco	il	21	31	41	sJ	61	71	Molto
4. ISOLATO	**SI**☐	**NO**☐	**NON SO** ☐					
Poco	il	21	31	41	si	61	71	Molto
5. REATTIVO	**SI**☐	**NO**☐	**NONSO** O					
Poco	11	2[	31	41	si	61	71	Molto
6. PASSIVO	**SI** ☐	**NO**☐	**NON SO**☐					
Poco	il	21	31	41	sJ	61	71	Molto
7. INDIFFERENTE	**SI** ☐	**NO**☐	**NON SO** O					
Poco	il	21	31	41	si	61	71	Molto

N.B.: ***Occorre tenere presente che si tratta di situazioni dinamiche, in evoluzione. Può inoltre verificarsi che la famiglia non sia in grado di rispondere, al momento del colloquio iniziale, ad alcune domande (nel caso, ad esempio, di inserimenti recenti) e che queste vadano poi riprese e completate nel corso dell'anno.***

7. **Secondo voi vostro figlio è interessato a** :
valutare ciascun item su una scala da 1 a 7:

1. Conoscere nuovi compagni								
Poco	il	2[	31	41	si	61	71	Molto ☐ non so
2. Conoscere nuove maestre								
Poco [	1[	2[	31	4[	si	6[	7[	Molto O non so
3. Desiderio di apprendere nuove conoscenze								
Poco I	il	21	31	41	si	61	71	Molto **O** non so
4. Altro								
Poco	il	21	31	41	si	61	71	Molto O non so

8. **Secondo voi vostro figlio/a preferisce interagire con:**
valutare su una scala da 1 a 7:

1. Coetanei	**SI O**	**NO**☐	**NONSO** ☐					
Basso	il	2I	31	41	si	61	71	Alto
2. Bambini più piccoli	SI O	**NO**☐	**NONSO** ☐					
Basso	il	2I	31	41	si	61	71	Alto
3. Bambini più grandi	SI O	**NO**☐	**NON SO**☐					
Basso	il	21	31	41	si	61	71	Alto

4.	Adulti		SI D		**NO☐**		**NON SO☐**		
	Basso	I	11	21	31	41	Sì	61	71	Alto
5.	Figure femminili		**SI** D		**NO☐**		**NONSO** ☐		
	Basso	I	11	21	31	41	Sì	61	71	Alto
6.	Figure maschili		SI D		**NO☐**		**NONSO** ☐		
	Basso	I	11	21	31	41	Sì	61	71	Alto

Focus narrativi per raccogliere altre informazioni, al fine di predisporre la miglior accoglienza del/la bambino/a in classe.

Dall'arrivo in famiglia:

9. **Quali sono gli interessi prevalenti di vostro figlio/a?**

10. **Nel gioco vostro figlio/a predilige** ...

D giocare da solo
D giocare con la presenza prevalente di un adulto
D giocare ricercando il coetaneo
D giocare ricercando un ruolo di gioco in gruppo
D giocare evitando un ruolo di gioco in gruppo
D altro .....
D non lo so ancora

11. **Nel gioco vostro figlio/a di fronte all'insuccesso** ...

D continua con ostinazione
D abbandona
D si ferma e rinuncia
D chiede aiuto
D tenta soluzioni
D accetta suggerimenti
D diventa reattivo verso gli oggetti
D diventa reattivo verso le persone
D altro ..... .
D non lo so ancora

12. **Nel gioco vostro figlio/a tende** ...

D a scambiare i giochi con i coetanei
D a dividere i giochi con i compagni
D ad accettare l'aiuto di un coetaneo
D ad offrire spontaneamente aiuto ad un compagno
O a reagire eccessivamente se un compagno non lo aiuta
D altro· .....
O non lo so ancora

13. Ci sono eventuali comportamenti e/o rituali che ritenete utili segnalarci?

14. In riferimento al rapporto con l'alimentazione di vostro figlio ci sono eventuali aspetti o ritualità che ritenete utili segnalarci? (usi, gusti, abitudini relative alle proprie origini, accettazione della nostra cultura/varietà alimentare, capacità e volontà dell'uso delle posate ...).

15. In riferimento ad eventuali ansie e relative sue reazioni/modalità consuete ci sono strategie preventive o di intervento che ritenete utile segnalare?

16. **Qual** è **la reazione di vostro figlio/a di fronte ad un disagio fisico e/o emotivo?**

N.B. DA RIVEDERE IMPOSTAZIONE IN FUNZIONE DI RICHIESTA **(OWERO** INTENSITA' DI **REAZIONE ADEGUATA** OPPURE SPECIFICAZIONE (ES. **PIANGE** DISPERATO **QUANDO.....)**

☐ piange disperato/a
☐ si isola, chiudendosi nel mutismo
☐ si isola, nascondendosi
☐ si dondola, si ritrae, nasconde il volto
☐ non piange mai
☐ diventa aggressivo/a
☐ tende ad allontanarsi
☐ rifiuta il contatto fisico
☐ ricerca il contatto fisico
☐ si mostra contrariato/a
☐ altro .....

17. Se è un bambino adottato da un Paese straniero. In riferimento al rapporto con la lingua d'origine di vostro figlio, ci sono eventuali aspetti che intende segnalarci (rifiuto, utilizzo predominante, usata come intercalare)?

ALLEGATO 3

Suggerimenti per un buon inserimento di un minore adottato internazionalmente

La scelta di un tempo adeguato per *l'inserimento scolastico* è fondamentale per permettere di recuperare e costruire la sicurezza necessaria ad affrontare in maniera serena le richieste prestazionali che i percorsi di apprendimento richiedono[20]; tale periodo varia in funzione dell'età del minore e della sua storia pregressa. Un alunno adottato che si è trovato in un tempo molto breve privato dei riferimenti spaziali e comunicativi cui era abituato necessita, da parte di chi lo accoglie a scuola, cautela e rispetto dei tempi dell'adattamento personale alla nuova situazione. Le prime fasi dell'accoglienza devono dunque sovente basarsi sull'appianare le difficoltà che possono comparire in relazione alla necessità dei bambini di esprimere i propri bisogni primari personali.

E' fondamentale, da parte dell'insegnante, la cura dell'aspetto *affettivo-emotivo* per arginare stati d'ansia e d'insicurezza che possono comparire proprio in tale fase, mediante l'instaurazione di un rapporto cooperativo che configuri l'insegnante stesso come adulto di riferimento all'interno del nuovo ambiente. Pertanto nella scelta della classe e della sezione si suggerisce di prediligere, nel limite del possibile, un team di insegnanti stabili che possano garantire una continuità di relazione interpersonale e un clima rassicurante.

Per alcuni bambini nella fascia dei 3-10 anni di età, è talvolta osservabile una cosiddetta *"fase del silenzio":* un periodo in cui l'alunno osserva, valuta, cerca di comprendere l'ambiente. Questa fase può durare anche un tempo considerevole e va profondamente rispettata non confondendola precipitosamente con incapacità cognitive o non volontà di applicazione o di collaborazione, soprattutto quando la condotta è alterata da momenti di eventuale agitazione e di oppòsitività.

Gli alunni adottati possono mettere in atto strategie difensive come l'evasione, la seduzione e la ribellione: la prima modalità riguarda l'alunno insicuro e timido, che tende a sfuggire a qualunque tipo di relazione comunicativa e affettiva; la seconda è quella del seduttore che cerca di compiacere gli adulti cercando di adeguarsi alle loro aspettative; la terza modalità è la ribellione nei confronti dell'autorità che diventa una sfida permanente contro tutto e tutti. Migliore è la costruzione di un clima accogliente, più attendibili e prevedibili le rassicurazioni degli adulti, più facilmente si attiveranno negli alunni strategie di resilienza[21]. L'invito agli insegnanti è dunque, specialmente nelle prime fasi, di costruire opportunità volte *all'alfabetizzazione emotiva* nella comunicazione per attivare solo dopo l'approccio alla lingua specifica dello studio. Pur tenendo in considerazione l'età degli alunni e l'ordine di scuola, il metodo didattico, in queste prime fasi, può giovarsi di un *approccio iconico* (intelligenza visiva} ed *orale* (intelligenza uditiva} per incentivare e mediare le caratteristiche affettive d'ingresso all'apprendimento. Nella costruzione dei messaggi di

---

[20] L'esperienza evidenzia che i minori adottati internazionalmente (soprattutto nella fascia di età 3-10 anni) hanno necessità, una volta arrivati in Italia, di una fase di regressione sul piano emotivo. Tale regressione è funzionale al superamento dei grandi cambiamenti che sono awenuti nei pochi mesi dal loro arrivo in Italia (dalla perdita dei riferimenti sociali, culturali e linguistici del Paese di provenienza, alla tensione della nuova realtà adottiva). Nello specifico, si riscontrano, talvolta, immature istanze emotive nella relazione con il gruppo, in quanto alunni maggiormente esposti alla naturale curiosità e soprattutto alle critiche, che vengono interpretate dai minori adottati come un segnale del loro non sentirsi all'altezza, poiché la loro capacità di adattamento dipende ancora principalmente dal consenso degli altri. In tali circostanze potrebbe acuirsi l'ansia da prestazione (ad esempio nelle funzioni linguistiche), che talvolta contrasta con le loro reali potenzialità cognitive.

[21] S'intende per resilienza la capacità di mitigare le conseguenze delle esperienze sfavorevoli vissute nel periodo precedente l'adozione. Tra i fattori in grado di promuovere la resilienza nei bambini cresciuti in contesti difficili risultano fondamentali gli ambiti di socializzazione e in primo luogo la scuola, in particolare se essa valorizza le differenze, favorisce positive esperienze tra pari (studio, attività ludiche e sportive, amicizia) e promuove rapporti di stima e fiducia tra insegnanti e allievi.

apprendimento, soprattutto per i bambini della scuola primaria, si può fare ricorso alla *grafica,* per fornire presentazioni accattivanti, o a *filmati* e *animazioni,* per fini dimostrativi o argomentativi. Tutto ciò viene rafforzato sempre da un approccio didattico che valorizza un'affettività direttamente collegata al successo che si consegue nell'apprendere, affettività che stimola e rende più efficace la memorizzazione delle informazioni da parte del cervello[22]. Dunque possiamo dire che i suoni, le illustrazioni e le animazioni e il contesto emotivo in cui vengono veicolate aiutano ad imparare.

Per tutti i bambini, ma soprattutto per quelli di 3-10 anni, il primo momento di adattamento all'ambiente scolastico deve essere mediato in modo concreto. Si suggerisce di curare bene l'esperienza di contatto con gli spazi della scuola; soprattutto per alunni della scuola dell'infanzia e della primaria occorre porgere attenzione negli spostamenti tra gli spazi classe-corridoi, classe-mensa, classe-palestra. Queste situazioni possono attivare negli alunni adottati memorie senso-percettive riferibili alla storia pregressa all'adozione. Pertanto nelle prime settimane è bene essere fisicamente vicini all'alunno e cercare di mantenere ritualità rassicurative (stesso posto in classe, in fila, possibilmente vicino all'insegnante}. E' poi importante assegnare azioni cooperative perché il coinvolgimento *al fare* aiuta l'alunno a mantenere l'attenzione su un compito che di fatto lo gratifica, lo contiene maggiormente e lo rende parte del gruppo. Strutture definite e il più possibile definitive di orario scolastico, impiego del tempo attraverso rituali {preferibilmente posti a sedere in classe sempre uguali nei primi tempi}, possono aiutare a stabilire abitudini, grazie ad un sistema di etichettatura dei luoghi e presenze che migliorano il grado di rassicurazione. Viceversa un quotidiano frammentato (cambi frequenti di aule} o imprevedibile (frequenti sostituzioni degli insegnati ad esempio} possono riattivare frammentarietà già esperite ed alterare significativamente la condotta nell'alunno.

Una buona accoglienza e un buon andamento scolastico del bambino adottato concorrono a definire il successo dell'incontro adottivo e la sua evoluzione futura.

L'adozione di un bambino, quindi, non interessa solo la sua famiglia, ma coinvolge necessariamente gli insegnanti e i genitori adottivi in un confronto costante.

Tempi e **modalità d'inserimento dei minori neo-arrivati**

Le indicazioni e i suggerimenti che seguono riguardano espressamente i minori adottati **internazionalmente** che si trovano a dover affrontare l'ingresso scolastico a ridosso dell'arrivo in Italia.

Scuola dell'infanzia

- E' auspicabile inserire nel gruppo classe un alunno adottato internazionalmente non prima di **dodici settimane** dal suo arrivo in Italia. L'inizio della frequenza richiede altrettanta attenzione ai tempi. E' necessario evidenziare che i bambini con vissuti di istituzionalizzazione possono percepire lo spazio scuola come una situazione "familiare": tuttavia, anche se il bambino può sembrare a proprio agio, non appare opportuno accelerare le fasi di inserimento, ma è consigliabile, in ogni caso, riservare il tempo necessario al consolidamento dei rapporti affettivi in ambito familiare. Pertanto, anche

[22] Le emozioni hanno un ruolo fondamentale nella strutturazione della memoria. Affermano G. Friedrich e G. Preiss «Nel complesso le emozioni possono favorire l'apprendimento, intensificando l'attività delle reti neuronali e rafforzando così le loro connessioni sinaptiche. Le informazioni sulle quali il sistema limbico ha impresso il proprio marchio emozionale si imprimono particolarmente in profondità nella memoria e in maniera particolarmente duratura». Friedrich G., Preiss G., Insegnare con la testa, in Mente & Cervello, n. 3,"anno I, maggio-giugno 2003.

attraverso il confronto di rete (scuola, famiglia, enti, servizi) occorre definire un progetto che sia rispettoso dei tempi di adattamento dei bambini; ad esempio, per le prime otto settimane sarebbe auspicabile aumentare con progressività (compatibilmente con i permessi lavorativi della famiglia) la frequenza scolastica:

Nelle prime quattro settimane attivare una frequentazione di circa due ore, possibilmente in momenti di gioco e in piccolo gruppo e ponendo attenzione affinché ci sia continuità con gli stessi spazi e riti. Nella pratica si è visto che è facilitante attivare le prime frequentazioni non a ridosso dell'avvio del tempo scuola e con preferenza nella mattinata. Può essere facilitante prevedere la prima frequentazione con l'accoglienza durante una merenda a cui può seguire il gioco. Per bambini di questa età è consigliabile l'esplorazione degli spazi scuola con gradualità, soprattutto nel passaggio dentro-fuori.

Nelle successive quattro settimane si può cominciare ad alternare la frequentazione: un giorno due ore al mattino e un giorno due ore al pomeriggio. Il tempo mensa può essere introdotto in modo alterno anch'esso. Il tempo pieno con fase riposo, se il minore è nel gruppo dei piccoli, può essere così introdotto a partire dalla dodicesima settimana di frequentazione.

Scuola Primaria

E' auspicabile inserire nel gruppo classe un alunno adottato non prima di **dodici settimane** dal suo arrivo in Italia. Nella prima accoglienza in classe di un alunno adottato, specialmente se arrivato in corso d'anno, al fine di creare rapporti di collaborazione da parte dei compagni, si consiglia di:

realizzare una visita collettiva nella scuola per conoscerla con la presenza del neo-alunno, dei genitori, della insegnante prevalente e di un compagno/a;

presentare all'alunno la sua futura classe, le principali figure professionali (il collaboratore scolastico, gli insegnanti delle classi vicine, ecc.);

preparare nella classe un cartellone/libretto di BENVENUTO con saluti (anche nella sua lingua di origine, se adottato internazionalmente). Predisporre un cartellone di classe dove incollare con lui la sua foto, precedentemente fornita dai genitori adottivi;

durante la visita attirare l'attenzione dell'alunno adottato sui locali più significativi della scuola attaccando cartelli in italiano e cartelli simbolo (ad esempio, per il bagno, per la palestra, per le aule speciali ecc.).

Tutti gli alunni adottati al primo ingresso, in particolare se arrivati in corso d'anno, dovrebbero avere la possibilità di poter usufruire -solo per un limitato periodo iniziale- di un orario flessibile, secondo un percorso specifico di avvicinamento, sia alla classe che alle attività (es. frequenza nelle ore in cui ci sono laboratori/lezioni di musica/attività espressive e grafiche, di motoria, laboratori interculturali ecc ...), in modo da favorire l'inserimento, valutando l'incremento di frequenza caso per caso; così come sembra possa essere favorente prevedere, rispetto alla classe di inserimento, la possibilità per l'alunno di partecipare ad attività includenti e di alfabetizzazione esperienziale in classi inferiori. Soprattutto dopo qualche mese dall'inserimento in classe, i minori potrebbero manifestare stati di sofferenza emotiva, che è che hanno necessità di essere accolti. Potrebbero risultare utili, se applicabili, le seguenti misure:

una riduzione dell'orario di frequenza (esonero nei pomeriggi di rientro o in altri momenti per permettere la frequentazione di altre *esperienze di cura* - logopedia, psicomotricità ecc ... che se esperite dopo la frequenza dell'intero orario scolastico

potrebbero non portare ai risultati attesi);
didattica a classi aperte;
didattica in compresenza;
l'utilizzo dei modelli di apprendimento cooperativo e di tutoring.

Questo non significa che allo studente adottato non vadano rivolte proposte di attività o studio, ma che siano adeguate in termini di quantità e qualità, per lo meno nella fase iniziale, al fine di:

promuovere condizioni di sviluppo resiliente (vedi nota 16 [verificare se il numero è corretto]);
promuovere la relazione all'interno della classe di appartenenza;
favorire lo scambio ed il confronto delle esperienze anche in ambito extrascolastico;
sostenere e gratificare l'alunno al momento del raggiungimento dei successi scolastici;
permettere all'alunno di dedicarsi con serenità a tutte le altre richieste relative al processo di integrazione anche famigliare e che sicuramente assorbono tanta della sua energia.

Le misure sopra elencate, attuate nella fase di accoglienza in classe/a scuola, è auspicabile che, laddove risulti necessario, siano formalizzate in sede di Consiglio di Classe all'interno di un Piano Didattico Personalizzato, che risponda agli effettivi bisogni specifici dell'alunno.

Scuola Secondaria

E' auspicabile inserire nel gruppo classe un alunno adottato non prima di **quattro/sei settimane** dal suo arrivo in Italia. Sono da evidenziare alcune possibili criticità. Gli anni passati prima dell'adozione e i ricordi legati alla differente vita di prima fanno sì che questi alunni possano dover confrontarsi con *l'alterità*[23] ancor più di quanto non debbano fare gli alunni adottati con età inferiore. Inoltre, ragazzi di questa fascia di età vogliono generalmente essere *come* gli altri, mimetizzarsi con loro, alla ricerca di quell'identità di gruppo condivisa che permette il passaggio e l'evoluzione verso il riconoscimento del sé personale. Pertanto è indispensabile che i docenti posseggano le opportune informazioni sulla storia pregressa all'adozione, al fine di disporre di notizie relative alle abitudini ed eventuali relazioni passate. Questa conoscenza è un processo dinamico e continuativo, che richiede confronti assidui con la famiglia adottiva. Inizialmente quindi, proprio per agevolare la conoscenza, i momenti di permanenza in aula possono, dover essere più finalizzati ad agevolare la socializzaztone e la partecipazione degli alunni adottati alla vita di classe, da alternare, se possibile, con momenti di lavoro individuale o in piccoli gruppi dedicati all'alfabetizzazione e all'apprendimento del nuovo codice linguistico senza tuttavia trascurare del tutto la riflessione metalinguistica. A tal riguardo l'alunno potrebbe essere inserito provvisoriamente nella classe di competenza per età, o nella classe inferiore rispetto a quella che gli spetterebbe in base all'età anagrafica, in attesa di raccogliere gli elementi utili a valutare:

---

[23] Sebbene le loro radici culturali sembrino, a volte, essersi confuse in quel terremoto emotivo che è stata la transizione adottiva, le relazioni distanti e perdute e quelle presenti (si fa riferimento agli eventi e agli attaccamenti del periodo prima dell'adozione e quelli affrontati ed incontrati con l'inserimento nella famiglia adottiva) devono trovare punti e luoghi di incontro che contengano il "qui ed ora" e il "là ed allora" in una logica di connessione. La scuola può essere uno snodo rilevante per un alunno, in questa fascia di età, che è alle prese con emozioni ambivalenti perché sta *ri-costruendo* legami affettivi con il nucleo famigliare tra affidamento e timori; vuole intrecciare relazioni con i pari, ma ne ha paura; ha un passato spesso segnato da sofferenze e solitudini affettive e un presente carico di nuove sfide. Lo smarrimento e la vulnerabilità iniziali, talvolta evidenti, devono essere ri-*conosciuti* e supportati. La scuola può così contribuire ad inaugurare quel cammino di apprendimento e di "ri-*nascita"* che Cyrulnik definisce efficacemente *neosviluppo resiliente* e gli insegnanti e gli educatori possono diventare *"tutori di resilienza",* capaci di quell'ascolto empatico che si traduce in azioni e proposte di compiti (con un'attenzione particolare agli ambiti disciplinari che danno gratificazione) adeguati allo sviluppo del minore.

le sue capacità relazionali,
la sua velocità di apprendimento della lingua italiana,
le competenze specifiche e disciplinari.

L'esperienza indica come, generalmente, solo dopo sei/otto settimane dall'inserimento, i docenti siano in grado di raccogliere le informazioni necessarie per l'assegnazione dell'alunno alla classe definitiva. Nel caso della presenza nella scuola di più sezioni di una stessa classe, è auspicabile che la scelta ricada su quella meno numerosa. E' auspicabile anche che la programmazione didattica della classe definitiva di accoglienza dell'alunno adottato venga rivisitata, nelle prime settimane, per favorire un inserimento adeguato, privilegiando momenti di maggiore aggregazione fra alunni quali quelli del gioco e dell'esercizio fisico attraverso i quali veicolare i concetti di accettazione e rispetto della diversità e quelli, eventualmente con modalità di gruppo e di laboratorio, della musica, dell'arte, e della tecnica.
Nella prima fase di frequentazione a scuola, i docenti potranno avere bisogno di impegnarsi nell'individuare la migliore e più idonea modalità di approccio con l'alunno, prima ancora di verificarne le competenze e gli apprendimenti pregressi, elementi da cui non si può certamente prescindere ai fini di una opportuna programmazione didattica da esprimere, se necessario, in un POP aderente agli effettivi bisogni dell'alunno[24].

Temi sensibili

Alcuni degli argomenti e delle attività che si svolgono usualmente a scuola richiedono di essere affrontati con particolare cautela e sensibilità quando si hanno in classe alunni adottati. Quelle che seguono sono alcune indicazioni di massima, da adattare alle realtà delle classi.

L'approccio alla storia personale

Acçogliere un bambino adottato significa fondamentalmente accogliere la sua storia: dare spazio per narrarla, acquisire strumenti per ascoltarla, trovare e costruire dispositivi idonei a darle voce e significato. E' quindi molto importante, nei diversi gradi di scuola, non sottovalutare tutti quei momenti che hanno che fare direttamente con un pensiero storico su di sé (progetti sulla nascita, sulla storia personale e famigliare, sulla raccolta dei dati che permettono una storicizzazione). Spesso, tuttavia, le proposte didattiche veicolate dai libri di testo non considerano le tante diversità presenti nelle classi, proponendo attività pensate solo per gli alunni che sono cresciuti con la famiglia biologica. I progetti in questione vanno pertanto adattati per far sì che tutti se ne possano avvalere, mentre sono da evitare proposte che portino a una differenziazione degli alunni (per la classe uno strumento e per gli alunni adottati un altro). Prima di attivare questi progetti è opportuno parlarne con la famiglia. Ogni bambino o bambina può essere portatore di storie o esigenze diverse, solo l'ascolto dei bambini e delle loro famiglie può chiarire come meglio comportarsi e quale può essere il momento migliore per proporre queste attività, ben sapendo che possono mancare ai bambini dati sulla propria storia pregressa, motivazioni per la scelta di un nome, fotografie di un passato che può anche essere doloroso.

Famiglie di oggi

Quando a scuola si parla di famiglia si tende a riferirsi allo stereotipo di una coppia con uno o più

[24] Bisogna considerare la situazione psicologica del nuovo arrivato e adeguare gli interventi alle sue esigenze per cui, ancor più per alunni in questa fascia di età, si suggerisce di attivare la rete di confronto e sostegno concordata con gli operatori delle relazioni di aiuto e i referenti interni della scuola.

figli biologici, anche se la realtà attuale è mutata e nella classi sono presenti molti alunni che vivono in famiglie con storie differenti. L'integrazione e il benessere di tutti questi alunni saranno facilitati se la scuola saprà promuovere un'educazione ai rapporti familiari fondata sulla dimensione affettiva e progettuale, creando occasioni per parlare in classe della famiglia complessa e articolata di oggi e della sua funzione, intesa come capacità di saper vicendevolmente assolvere ai bisogni fondamentali delle persone (fisiologici, di sicurezza, di appartenenza e di amore, di stima e di autorealizzazione). Potrebbe essere utile leggere testi o proiettare filmati in cui siano presenti diverse declinazioni della genitorialità, in modo che tutti gli alunni imparino a considerarle come naturali e i bambini che vivono in famiglie non tradizionali non vedano veicolati dalla scuola valori che contrastano con quelli trasmessi dai genitori, con effetti positivi sia sul loro benessere psicologico che sul senso di sicurezza e appartenenza.

Progetti di intercultura

Un'educazione alla valorizzazione delle differenze culturali e alla pluralità di appartenenze che connota ciascuno è fondamentale per ogni alunno e certamente lo è per gli alunni adottati. Va tuttavia ricordato che, quando si affronta in classe questo tema, bisogna fare attenzione a non innescare, proprio negli alunni adottati, percezioni di estraneità riportando la loro appartenenza ad una cultura che forse non gli appartiene realmente, o che non gli appartiene come ci si aspetterebbe. Chi ha storie di lunga istituzionalizzazione ha un'esperienza del proprio Paese di origine molto particolare, come anche chi è stato adottato in giovanissima età può non avere ricordi coscienti di dove è nato e vissuto solo pochi mesi. Certamente bisogna non assimilare le necessità degli alunni adottati internazionalmente a quelle degli alunni arrivati per immigrazione. E' dunque opportuno, in progetti interculturali attuati in classe, non porre il minore adottato al centro dell'attenzione con domande dirette, ma piuttosto creare condizioni facilitanti affinché egli si senta libero di esporsi in prima persona se e quando lo desidera. Bisogna tener presente che i minori adottati possono avere un'accentuata ambivalenza nei confronti del Paese d'origine e della loro storia preadottiva, con alternanza di fasi di identificazione e di rifiuto che vanno rispettate.

Per le stesse ragioni è necessario procedere con cautela nel proporre interventi riferiti al Paese d'origine del minore adottato consultando, soprattutto nella primaria, preventivamente i genitori e chiedendo eventualmente la loro collaborazione. I bambini adottati, infatti, sono inseriti non solo in una classe, ma anche in una famiglia multiculturale, che può trattare in modo diverso il loro precoce patrimonio esperienziale. Del Paese di nascita del minore sarà opportuno, naturalmente, sottolineare le caratteristiche che costituiscono un arricchimento per la cultura dell'umanità, senza enfatizzare aspetti come la povertà o il diverso grado di sviluppo, che potrebbero veicolare un'immagine negativa e stereotipata della sua terra d'origine.

Libri di testo

Ricerche sui libri di testo più usati nella primaria e sulle antologie di scuola media rivelano che l'adozione non vi è quasi mai citata, e anche altre diversità presenti nella nostra società non trovano ancora adeguate rappresentazioni nei testi o nelle immagini. La famiglia di cui si parla è quasi esclusivamente quella biologica, le illustrazioni raffigurano figli e genitori con gli stessi tratti somatici, i bambini "colorati" sono assai meno presenti nei libri che nelle classi, e spesso con sottolineature folkloristiche che non corrispondono alla realtà. Nelle pagine dei testi della primaria che trattano la *storia personale* compaiono ancora domande a cui i bambini adottati (ma anche altri con una storie complesse) non possono rispondere ("quanto pesavi alla nascita?") o richieste che non possono soddisfare ("porta una foto o un oggetto di quand'eri neonato"). Si suggerisce pertanto che gli insegnanti, in occasione delle adozioni dei libri di testo, prestino attenzione a

questi contenuti, scegliendo volumi attenti alla molteplicità delle situazioni familiari e culturali ormai presenti nelle classi. li libro di testo è rivolto a tutti i bambini e per entrare in comunicazione con loro deve trattare argomenti che appartengano alla loro esperienza. Sono pertanto da preferire testi in cui possano rispecchiarsi il maggior numero di diversità, in cui anche la famiglia adottiva sia visibile come una delle tante realtà del mondo in cui i bambini vivono

ALLEGATO N. 4)

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione)

P.I.P.P.I. è un programma di intervento rivolto a famiglie con figli da 0 a 12 anni che affrontano situazioni di vulnerabilità. Secondo quanto riportato nelle Linee di Indirizzo nazionali 2017, la vulnerabilità è intesa come "condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità di rispondere in modo positivo ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali".

L'implementazione di PIPPI a partire dalla fine del 2021, è riconosciuta come LEPS (Livello essenziale delle Prestazioni Sociali) e si configura come lo strumento più appropriato per rispondere al bisogno di ogni bambino di crescere in un ambiente stabile, sicuro e protettivo, contrastando l'insorgere di situazioni che favoriscano disuguaglianze sociali, la dispersione scolastica e le separazioni inappropriate dei bambini dalle famiglie di origine .

Referente territoriale P.I.P.P.I. per Unione Valle Savio :

- Dott.ssa Ildikena Haxhiu - Coordinatrice Sevizio Coesione Sociale- Infanzia, adolescenza e famiglie

mail. haxhiu_i@unionevallesavio.it

- Dott.ssa Monica Brandoli - Responsabile Servizio Coesione Sociale-Infanzia,Adolescenza e Famiglie cel. Servizio 3492511048

mail:brandoli_m@unionevallesavio.it

Referente territoriale P.I.P.P.I. per Unione Rubicone Mare:

- Dott.ssa Letizia Rocchi - Coordinatrice Area tutela Minori- Servizio Sociale

letizia.rocchi@unionerubiconemare.it

- Coach: Fabiana Savelloni : fabiana.savelloni@unionerubiconemare.it; Milena Mami : milena.mami@aspdelrubicone.it

Regione Emilia-Romagna

REGIONE DEI DIRITTI E DEI DOVERI



Linee di indirizzo su ritiro sociale

Prevenzione, rilevazione precoce
ed attivazione di interventi di primo e secondo livello

sociale.regione.emilia-romagna.it

Emilia-Romagna. Il futuro lo facciamo insieme.

REGIONE DEI DIRITTI E DEI DOVERI

Linee di indirizzo su ritiro sociale

Prevenzione, rilevazione precoce
ed attivazione di interventi di primo e secondo livello

sociale.regione.emilia-romagna.it

Emilia-Romagna. Il futuro lo facciamo insieme.

Linee di indirizzo su ritiro sociale:
prevenzione, rilevazione precoce ed attivazione di interventi di primo e secondo livello
Allegato A alla Deliberazione della Giunta regionale n. 1016/2022.

Documento elaborato a cura del gruppo interistituzionale costituito con determina del Direttore generale Cura della persona, salute e welfare n. 6629 del 13 aprile 2021.

Coordinamento a cura di:
Mariateresa Paladino, Area Infanzia e adolescenza, pari opportunità, Terzo settore - Settore Politiche sociali, di inclusione e pari opportunità, Regione Emilia-Romagna
Stefano Costa, N.P.I.A. Ausl Bologna
Maria Corvese, Centro adolescenza Ausl di Modena

Hanno partecipato alla redazione:
Antonella Amodio, Centro salute mentale Ausl Bologna; Giovanni Amodio, Unione Reno, Lavino, Samoggia; Cristiana Bacchilega, Centro per le Famiglie, Faenza; Marco Battini, coordinamento regionale Unità di Strada; Silvia Bertoncelli, Unione Comuni distretto ceramico; Bruna Borgini, Settore Assistenza territoriale Regione Emilia-Romagna; Carlo Braga, I.T.C. Gaetano Salvemini Bologna, Chiara Brescianini, Giuliana Zanarini e Nunzio Papapietro: Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna; Antonella Brunelli, Pediatria e consultorio famigliare Ausl Romagna; Michela Cappai, Settore Assistenza territoriale Regione Emilia-Romagna; Davide Caravaggi, Centro per le famiglie, Comune di Parma; Claudia Ceccarelli, Città Metropolitana di Bologna; Gloria Dazzani, N.P.I.A. Ausl Imola; Chiara Dell'Aglio, Spazio giovani Ausl di Piacenza; Simona Di Mario, Settore Assistenza territoriale, Regione Emilia-Romagna; Franca Emanuelli, N.P.I.A, Ausl Ferrara; Silvia Evangelisti, Comune di Forlì; Fabiana Forni, Comune di Bologna; Ilaria Folli, Settore Politiche sociali, di inclusione e pari opportunità, Regione Emilia-Romagna; Valentina Fipertani, Coop Open Group; Luisa Garofani, Serd Ausl Ferrara; Fiorello Ghiretti, Spazio giovani, Ausl Reggio Emilia; Vincenza Giannini, Centro salute mentale, Ausl Imola; Laura Giuliani, Comune S. Lazzaro di Savena (BO); Silvia Gobetti, Comune di Reggio Emilia; Marina Govoni, Pediatra di libera scelta, Ausl Bologna; Valentina Iannuzzi, Centro salute mentale, Ausl Reggio Emilia; Franca Magnani, Unione Comuni Valle Savio; Monica Malaguti, Settore Politiche sociali, di inclusione e pari opportunità, Regione Emilia-Romagna; Lauro Menozzi, Associazione Prodigio, Campagnola Emilia (RE); Adriana Naldi, Istituto comprensivo Comacchio (FE); Caterina Orlando, Unione Reno Galliera; Barbara Lelli, Settore Politiche sociali, di inclusione e pari opportunità, Regione Emilia-Romagna; Maria Elena Pancaldi, Pediatra di libera scelta, Ausl Modena; Laura Pozzoli, Unione Terre d'acqua; Loretta Raffuzzi, Spazio Giovani Ausl Romagna; Stefania Vicini, NPIA AUSL Modena; Elisa Zamagni, Serd Rimini, Ausl Romagna; Cristina Zatti, Associazione Prodigio, Campagnola Emilia (RE); Diana Manfredini, Rossella Benedicenti, Nicole Bedetti: Centro adolescenza Ausl di Modena, Elena Odorici e Alessandro Balestrazzi Pediatra di libera scelta, Raffaella Giorgi Ufficio di piano comune di Riccione

Progetto editoriale e realizzazione: Alessandro Finelli, Regione Emilia-Romagna

Immagine di copertina:
Pietro Ballardini, Agenzia di Informazione e Comunicazione della Giunta, Regione Emilia-Romagna

Settore Politiche sociali, di inclusione e pari opportunità
Direzione generale Cura della persona, salute e welfare, Regione Emilia-Romagna
Viale Aldo Moro, 21 - 40127 Bologna, tel. +39 051 5277206
politichesociali@regione.emilia-romagna.it
politichesociali@postacert.regione.emilia-romagna.it

Testo non ufficiale. La versione ufficiale è consultabile nella sezione 'atti della Giunta' del sito della Regione Emilia-Romagna.

Stampa: Centro stampa Regione Emilia-Romagna, giugno 2022

Indice

Presentazione di Elly Schlein 7

Indicazioni operative 9

Introduzione 11
Analisi di contesto definizione ed evoluzione del fenomeno 11
L'insorgenza e le prime manifestazioni 11
Tra reale e virtuale 12
Ritiro sociale Primario e Secondario/Tre stadi del Ritiro sociale 13
Dati disponibili 14
Principali riferimenti normativi 14
Principi di prevenzione universale, selettiva e indicata 16

1. Promozione del benessere a scuola: azioni di prevenzione universale 17
1.1 Lo spazio d'ascolto 18

2. Prevenzione del malessere: azioni di prevenzione selettiva 19
2.1 Azioni di sistema 19
2.2 Primi segnali di ritiro sociale e sistemi di rilevazione 20
2.3 Segnali nel contesto scolastico 20
2.4 Segnali nel contesto familiare 21
2.5 Segnali nel contesto sanitario 21

3. Attivazione di percorsi di I° livello: azioni di prevenzione indicata 23
3.1 Intercettazione precoce dei segnali di ritiro negli studenti 23
3.2 Rilevazione delle situazioni 23
3.2.1 Azioni successive alla rilevazione 24
3.2.1.1 I Servizi Educativi 24
3.2.1.2 Le opportunità del territorio 24
3.2.2 Raccomandazioni generali 24

4. Attivazione di percorsi di 2° livello 27
4.1 Raccomandazioni per il trattamento 27
4.2 Il Servizio di Neuropsichiatria 27
4.3 I ragazzi e le ragazze ritirati 27
4.4 I genitori 28
4.5 La scuola 29
4.6 Contesto relazionale allargato 29

5. La valutazione delle raccomandazioni 31

Allegati
Scheda operativa: Elementi utili per impostare un piano di lavoro 32
Glossario 33
Bibliografia consultata 35
Schemi di intervento/Flow chart 36

Presentazione

“Se noi prendiamo il pesce che nuota più velocemente di tutti e lo mettiamo a scalare un albero lui crederà di essere inutile”

“Voi genitori non dite ai vostri figli di essere perfetti perché non potranno esserlo e li distruggerete”

“Mi capita di sentirmi un pesce fuor d'acqua e non so cosa fare. Forse sarebbe bello creare una unità in classe e parlare molto di più.”

“Nella società di oggi viviamo nella vergogna e diamo troppo peso al giudizio altrui”

Sono solo alcune frasi di commento al questionario “Tra presente e futuro” realizzato a marzo 2022 che ha visto il coinvolgimento di circa 15.000 preadolescenti e adolescenti e che ci fanno capire l’importanza di agire sinergicamente tra i diversi soggetti e contesti che ruotano attorno alla crescita adolescenziale.

Il primo elemento che caratterizza questo documento è proprio la tensione a creare e rafforzare un sistema di collaborazione che si muova in modo competente e coordinato per promuovere un terreno prima di tutto educativo, capace di fornire all'adolescente gli strumenti necessari per affrontare ostacoli e sfide che si presentano nel suo percorso.

La pandemia, il clima di incertezza sul futuro caratterizzato da crisi, cambiamenti climatici e nuove guerre richiedono azioni congiunte, di largo respiro, concrete per fronteggiare le tendenze di sfiducia, smarrimento e depressione.

È innegabile che un fenomeno come il ritiro sociale interpella e in un qualche modo ammonisce il mondo adulto sulle proprie responsabilità con una forma di ribellione silente ma estremamente dura, amara e molto dolorosa.

Come rispondere a questa sollecitazione?

La Regione è impegnata su più fronti per accompagnare gli adolescenti nel loro percorso di crescita con risorse dedicate, con la creazione di spazi di ascolto a partire dalle scuole, ma anche di confronto e cittadinanza attiva, come quella sperimentata con Youz, il primo Forum dei giovani dell’Emilia-Romagna, con la promozione di una cultura e un'azione conseguente di prevenzione e cooperazione tra tutte le istituzioni, i professionisti e gli adulti di rifermento che si occupano e si prendono cura di adolescenti e preadolescenti.

Queste Linee di indirizzo sono il frutto del lavoro di tante professionalità diverse che hanno condiviso saperi, proposte ed angolature diverse di lettura della complessità dei problemi che affrontano nel lavoro quotidiano a contatto con i più giovani. Solo un approccio multidisciplinare può rivelare gli aspetti psicologici, sociali, educativi, sanitari di un fenomeno molto complesso. Oggi grazie a queste Linee guida disponiamo di uno strumento che ci permette di individuare gli interventi da attuare tempestivamente, dal momento in cui l'insegnante segnala un numero di assenze sospette, fino a quando il ragazzo o la ragazza, se necessario, vengono presi in carico dai servizi sanitari, attraverso una serie di passaggi che coinvolgono la scuola, i servizi educativi, i servizi sociali, le famiglie. Il ritiro sociale può essere prevenuto e contrastato tanto più efficacemente quando più precoce è l'intervento.

La Regione implementerà questo percorso con risorse dedicate al monitoraggio e alla formazione. Gli ultimi dati a disposizione risalgono al 2018 e descrivono già un fenomeno preoccupante, che secondo gli esperti si è acuito durante la pandemia: di qui l'esigenza di tornare a raccogliere dati accurati attraverso azioni di monitoraggio e presa in carico. Il Fondo sociale regionale ha istituito nel 2020 un Fondo finalizzato alla prevenzione e al contrasto del disagio adolescenziale e del ritiro sociale dotato di 1,5 milioni di euro, cui si sono aggiunti 1,7 milioni l'anno successivo grazie anche alla scelta, condivisa con l'Assemblea legislativa, di finanziare interventi di prevenzione del disagio giovanile, progetti di sostegno socioeducativo, di inclusione scolastica e di contrasto al fenomeno del ritiro sociale, chiedendo a ciascuno dei 38 distretti dell’Emilia-Romagna di costruire un progetto dedicato a questo fenomeno.

In sintesi, si intende percorrere modalità che uniscano l'attenzione al dialogo con le giovani generazioni, l'approfondimento e la riflessione tecnico scientifica in una prospettiva di monitoraggio, ricerca e valutazione continui. Come sempre, abbiamo cercato di lavorare in rete con professionisti di diversi settori che potessero costruire con queste linee guida un percorso di presa in carico da parte della comunità, che parte dal saper leggere i primi segnali di ritiro nei diversi contesti di vita all'individuazione di quali azioni intraprendere e a chi rivolgersi nell'intento di fare ciascuno la propria parte a supporto di chi ne soffre. Per non lasciare sole le persone che nell'adolescenza soffrono e si ritirano, e nemmeno le loro famiglie che spesso non sanno a chi rivolgersi per trovare aiuto. Con queste Linee guida speriamo di dare un prezioso contributo a tutte e tutti coloro che si impegnano in questa direzione, in questa Regione ma anche oltre i nostri confini.

Elly Schlein

Vicepresidente della Giunta regionale dell'Emilia-Romagna
e Assessore al contrasto alle diseguaglianze e transizione ecologica:
Patto per il clima, welfare, politiche abitative, politiche giovanili,
cooperazione internazionale allo sviluppo, relazioni internazionali, rapporti con l'UE

Indicazioni operative

Il ritiro sociale è un quadro in aumento con un esordio sempre più precoce che comporta una interruzione del percorso evolutivo e un importante rischio per lo sviluppo di bambini, bambine, ragazzi e ragazze.

Nell'**Introduzione** del documento sono riportati una analisi del contesto ed una definizione del fenomeno, una descrizione dell'insorgenza e delle prime manifestazioni ed un riferimento all'uso di internet e videogiochi.

Sono riportate considerazioni sui dati (l'aspetto epidemiologico ad oggi è carente in mancanza di una codificazione condivisa) e i principali riferimenti normativi sia dell'ambito della scuola, sia di quelli sociale e sanitario.

A fronte di questo quadro vanno messe in atto azioni di:

- prevenzione,
- rilevazione precoce,
- attivazione tempestiva di azioni di primo e secondo livello.

PREVENZIONE

Fra le azioni di prevenzione universale vengono descritte quelle di promozione del benessere a scuola (par. 1.1) con particolare riferimento alla creazione di un ambiente positivo ed al sostegno dello sviluppo delle abilità sociali.

Un elemento di rilievo in questo ambito della prevenzione è lo **SPAZIO D'ASCOLTO** di cui vengono descritte possibili utili funzioni.

Fra le azioni di prevenzione selettiva (par.2) si colloca poi la prevenzione del malessere per cui viene indicata l'importanza di una formazione specifica sui quadri di ritiro sociale rivolta a docenti, genitori, personale educativo, sociale e sanitario e la proposta di laboratori esperienziali, centrati su specifiche competenze e abilità a cui i partecipanti aderiscono volontariamente.

RILEVAZIONE PRECOCE: PRIMI SEGNALI DI RITIRO SOCIALE

Vengono descritti alcuni indicatori a cui prestare attenzione (par. 2.2) evidenziando i segnali:

- nel contesto scolastico (i primi segnali di chiusura e ritiro relazionale, le prime assenze) → par. 2.3
- nel contesto familiare (comportamenti di evitamento e segnali di ansia per la frequenza scolastica) → par. 2.4
- segnali nel contesto sanitario (sintomi differenti che motivano le assenze, senza causa organica) → par. 2.5

ATTIVAZIONE DI PERCORSI DI PRIMO LIVELLO

→ INTERNI ALLA SCUOLA par. 3.1

Vengono ricordate le disposizioni del DPR 22 giugno 2009, n. 122 "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137.

La scuola rileva periodicamente, con verifica del consiglio di classe, per quanto riguarda possibili situazioni potenzialmente riconducibili a "ritiri", i casi di studenti o studentesse che abbiano effettuato:

- periodi consecutivi di assenza scolastica;
- una quantità di assenze "frammentarie" e "intermittenti";
- allontanamenti in assenza di giustificati motivi di tipo sanitario collegati a gravi malattie;
- assenze in presenza di pregresse segnalazioni di difficoltà relazionali, di tratti caratteriali tendenti all'inibizione e all'evitamento delle situazioni sociali tra pari.

Infine si suggerisce ai Collegi dei docenti di attenzionare, per le situazioni potenzialmente ascrivibili a sospetti casi di "ritiro", un numero di assenze costanti, ripetute e immotivate che si innestino in un range anche inferiore a quanto previsto dalla normativa, ad esempio dall'8% al 15% del monte ore scolastico, anche al fine di effettuare un'attenta analisi sia qualitativa sia quantitativa delle medesime e porre in essere eventuali raccordi con i servizi del territorio come indicato di seguito.

Vengono poi descritte le **AZIONI SUCCESSIVE ALLE RILEVAZIONE (par. 3.2.1)**:

Il Coordinatore di classe contatta la famiglia e raccoglie elementi per attivare, eventualmente, in accordo con essa e con il Dirigente le azioni successive.

Viene quindi prevista la **ATTIVAZIONE DEI SERVIZI EDUCATIVI (par. 3.2.1.2)** per progetti individualizzati domiciliari o di piccolo gruppo volti al reinserimento sociale e scolastico.

Le raccomandazioni generali, qualora si confermi una situazione di ritiro sociale (par. 3.2.2), prevedono il coinvolgimento di scuola, famiglia con l'attivazione di azioni interne alla scuola per favorire la frequenza e la costruzione di un progetto individualizzato da parte dei Servizi territoriali (laboratori nel contesto scolastico ed extrascolastico da attivare in tempi brevi), eventuale attivazione dei servizi sanitari.

TEMPESTIVITÀ Dalla rilevazione delle assenze all'attivazione del colloquio con i genitori è opportuno che si intervenga tempestivamente entro alcune settimane e che l'attivazione della rete interna alla scuola e l'avvio dei primi interventi avvenga entro tre o quattro settimane.
La tempestività è uno degli elementi chiave di un intervento efficace ed evita la cronicizzazione, per favorirla sarebbe utile l'istituzione di equipe territoriali formate sul tema del ritiro, attivabili al bisogno, capaci di lavorare in sinergia nella programmazione delle azioni, che vedano la partecipazione di referenti delle istituzioni scolastiche, dei servizi sanitari, sociali, educativi, centri per le famiglie, del terzo settore, in ottemperanza agli accordi territoriali vigenti e alle competenze degli Enti coinvolti.

ATTIVAZIONE DI SERVIZI DI SECONDO LIVELLO

Coinvolge più attori esterni alla scuola a sostegno del nucleo familiare al fine di sostenere il più ampio percorso evolutivo del ragazzo e della sua famiglia e curare la psicopatologia eventualmente presente.

Viene descritta la necessità dell'attivazione della rete (par. 4.1), il ruolo dei Servizi di NPIA (per. 4.2), le peculiarità e le attenzioni dell'approccio ai ragazzi con quadri di ritiro (par. 4.3) e le indicazioni per il lavoro a sostegno dei genitori (par. 4.4), con la scuola (par. 4.5) ed il contesto sociale allargato (par. 4.6).

Si ricorda come sia necessario che i casi in carico ai Servizi di Neuropsichiatria infantile possano usufruire di tutte le risorse educative-sociali descritte nel documento, in particolare interventi educativi domiciliari a cura dell'Ente Locale e spazi laboratoriali educativi con attività extrascolastiche.

Introduzione

Analisi di contesto definizione ed evoluzione del fenomeno

L'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione rappresenta uno dei principali fattori di rischio di disagio. Gli studi più recenti rilevano quanto l'abbandono scolastico precoce abbia costi elevati per gli individui, in termini di maggior rischio di disoccupazione, esclusione sociale e salute della comunità, e anche per la società, causando, oltre ad una riduzione delle potenzialità umane espresse all'interno della rete sociale, con ripercussioni economiche, culturali, relazionali e di tenuta del tessuto sociale stesso, anche un aumento della spesa pubblica.

L'ambiente scolastico rappresenta il primo "contesto istituzionale" in grado di decifrare comportamenti problematici, sintomi di disagio e di malessere.

Un fenomeno correlato all'abbandono scolastico è il ritiro sociale, termine generico che si riferisce alla condizione in cui un individuo si pone in autoisolamento volontario da familiari e/o altri.

Il ritiro sociale è oggi una delle manifestazioni più significative del disagio giovanile.

Nella scelta di chiudersi in casa gli adolescenti possono trovare rifugio rispetto ad uno stato di crisi psicologica esprimendo contemporaneamente il dolore sperimentato ed il tentativo di alleviarlo. Il punto è dunque come riuscire a vedere, a capire e a intervenire per avvicinare l'adolescente in sofferenza e aiutarlo a superare gli ostacoli presenti nel suo percorso evolutivo, ma che possono trasformarsi in blocchi di crescita se non correttamente interpretati e trattati.

Comprendere le cause che inducono una persona al ritiro per tutelare la propria sopravvivenza psichica non è semplice.

Il fenomeno del ritiro sociale è stato spesso identificato con il termine Hikikomori, una parola coniata dallo psichiatra giapponese Saito Tamaki per definire un fenomeno emerso in Giappone negli anni '70. Il termine Hikikomori significa stare in disparte, isolarsi, descrive giovani e giovani adulti che in gran parte diventano reclusi (principalmente nelle case dei genitori) e non si occupano più della propria istruzione, della propria formazione o ricerca di impiego per mesi o anni. In generale tra gli aspetti comuni che lo caratterizzano vi sono alti livelli d'ansia e la tendenza all'inversione del ritmo sonno veglia.

Non esiste una codifica diagnostica formalmente accettata nei sistemi nosografici, né una definizione condivisa, fra le definizioni possibili si segnala quella proposta nel 2010 dal Ministro della Salute giapponese (Paese in cui il quadro è stato descritto per la prima volta negli anni '90): "la situazione di una persona ritirata nella propria casa per più di 6 mesi che non partecipa a livello sociale, ad esempio andando a scuola o al lavoro".

Dal punto di vista diagnostico la maggior parte dei casi di ritiro NON appare classificabile all'interno della varietà di disturbi psichiatrici già classificati nei sistemi ICD-10 e DSM 5, ma può rappresentare una sintomatologia accessoria, anche se non necessaria, in casi di molteplici disturbi collegati alle fasi evolutive.

L'insorgenza e le prime manifestazioni

Il fenomeno del ritiro sociale tende a esordire maggiormente nel corso della pre-adolescenza e adolescenza, momento dello sviluppo in cui l'individuo supera l'egocentrismo che caratterizza l'infanzia e nutre un sentimento di socialità che lo orienta verso il rapporto con i pari, la condivisione di forme ideali di amicizia, di idee e di principi.

Il profilo tipico e maggiormente diffuso dell'adolescente "ritirato" è quello di un ragazzo introverso, che tende all'isolamento dal contesto sociale, che assume comportamenti evitanti e poco partecipi della vita sociale, amicale e scolastica. A ciò si associano stati d'ansia caratterizzati da varie sintomatologie, quali attacchi di panico, eccessiva stanchezza, paura del giudizio dei compagni e vergogna. Tali caratteristiche si declinano tuttavia in molteplici specificità che si potranno manifestare in una varietà multiforme di comportamenti.

Oggi sempre di più a questo quadro "tipico" si affiancano quadri differenti, storie e percorsi difficilmente riconducibili ad un "copione" unico di adolescenti che nell'infanzia sono stati anche prestanti e competitivi.

Le cause sono spesso multifattoriali e implicano aspetti caratteriali, familiari e sociali. Il sentimento dominante, tuttavia, è legato alla vergogna e alla paura di essere giudicati per le proprie mancanze e per i propri fallimenti (Ogino, 2004). L'origine della sintomatologia è quindi da ricondurre al timore dello sguardo altrui in quanto ritenuto capace di ferire profondamente. L'adolescente che vive tale condizione nel contesto scolastico manifesta la cosiddetta fobia scolare, intesa come paura angosciosa non solo legata al proprio ruolo prestazionale di studente, ma all'immagine e alla rappresentazione di sé nella scuola, nel rapporto con i coetanei e nella popolarità percepita nel rapporto con i pari. "La scuola viene infatti percepita da questi ragazzi in maniera particolarmente negativa a causa delle forti pressioni di realizzazione sociale generate dalla competizione nel confronto con i pari, talvolta esacerbata da episodi di bullismo, più o meno gravi" (Zielenziger, 2006; Teo, 2009). È proprio nel gruppo dei pari, infatti, nel loro sguardo, che l'adolescente può arrivare a sviluppare la sensazione di inadeguatezza, di timore del giudizio altrui, di sensazione di minaccia del proprio sé. L'abbandono scolastico, quindi, diventa una delle prime azioni intraprese dal ritirato sociale (Ricci, 2011). Si evidenzia altresì che seppure il ritiro sociale venga registrato spesso nel contesto scolare, quest'ultimo non può essere considerato esclusivamente e inevitabilmente il solo contesto scatenante di questo comportamento.

In generale, può generarsi uno scarto incolmabile tra il Sé ideale e quello reale, tra ciò che si è e ciò che si vorrebbe essere. Il preadolescente necessita del gruppo a supporto della propria identità ma se percepisce di divenire oggetto di critiche, derisioni, umiliazioni o vessazioni può scegliere di ritirare dalla scena il proprio corpo e il proprio Sé emotivo ed affettivo, percepiti e vissuti come difettosi, inaffidabili, impresentabili.

I ragazzi che vivono tale condizione possono sentirsi impacciati e insicuri nelle relazioni e quindi mettono in atto una strategia di evitamento, che li spinge verso l'autoreclusione per eludere l'ansia, lenire l'angoscia e allontanare il timore del fallimento e dell'insuccesso. Solitamente si tratta di ragazzi che, di fronte ai cambiamenti corporei e identitari, non riescono a trovare validi punti di riferimento che consentano loro di tollerare gli sguardi critici e pertanto, arrivano a pensare che l'unica via d'uscita sia "sparire".

L'isolamento, tuttavia, provoca malessere fisico e psicologico che riduce la qualità di vita dell'adolescente e che attiva la fobia dell'altro e pensieri paranoici.

Le cause favorenti possono essere collegate ad una cultura familiare prestazionale e pressante, ad un'esperienza scolastica percepita come competitiva, non inclusiva ed etichettante, a episodi di bullismo, a difficoltà nel gestire il confronto con i coetanei e i compagni di classe, a relazioni complessa con uno o più insegnanti, a ridotte esperienze di socializzazione/sportive/ricreative con i coetanei fin dalla più tenera età, ad esperienze di socializzazione eccessivamente mediate dai genitori.

Alcuni autori (Koyama, Myiake, Kawakami et al., 2010) ipotizzano che le psicopatologie possano rappresentare un fattore predisponente per l'insorgenza del ritiro anche se, dai loro studi il 45% delle situazioni esaminate non ha mai avuto disturbi psichiatrici.

Tra reale e virtuale

La maggior parte dei soggetti ritirati utilizza Internet, videogiochi, pc o smartphone, senza necessariamente instaurare con essi un rapporto di dipendenza. Vengono utilizzati soprattutto come intrattenimento e mezzo lenitivo per la sofferenza e utile per mantenere alcune relazioni sociali, seppur virtuali, attraverso chat, forum, social network e giochi online. Pertanto, impedire l'uso di Internet non solo è inefficace, ma aggrava l'isolamento della persona e ne aumenta la sofferenza, suscitando spesso reazioni di rabbia anche violente e non consente lo sviluppo di dinamiche relazionali alternative, anche se mediate da strumenti digitali.

La realtà virtuale, infatti, consente a questi ragazzi di mantenere in vita processi di simbolizzazione, di accesso al sapere e opportunità di relazione che rendono tollerabile il dolore derivante dall'isolamento e, al tempo stesso, consentono loro di sperimentare nuove parti del Sé adolescenziale, impossibili da esplorare nella quotidianità extradomestica, governata da angoscia e timore del fallimento.

Il web, pertanto, svolge spesso una funzione protettiva in quanto l'esperienza del "virtuale" consente a questi ragazzi di vivere una dimensione affettiva, lasciando, nel contempo aperto un canale di contatto con la realtà, lenisce l'angoscia e la solitudine e mantiene viva in loro la prospettiva di un possibile futuro.

A volte i contatti del ritirato sono i coetanei incontrati in rete: insieme a loro è possibile mentalizzare il corpo, dare spazio a nuove sperimentazioni valoriali e percorrere la strada dell'identità virtuale.

Ritiro sociale Primario e Secondario/Tre stadi del Ritiro sociale

Il Ritiro sociale volontario, come evidenziato nei paragrafi precedenti, è un fenomeno di grande complessità, in cui entrano in gioco molteplici fattori; per agevolarne la comprensione e lo studio sono state introdotte diverse forme di schematizzazione; di seguito illustriamo i due approcci che riteniamo di maggiore interesse ed utilità pratica.

Ritiro sociale primario e secondario

Susuki (Il fenomeno del ritiro sociale hikikomori in Giappone in Journal of Psicopatology n 19) già nel 2013 parlava di ritiro sociale primario e secondario. Lancini riprende la distinzione definendo il primo come l'espressione elettiva di uno stato di crisi evolutiva adolescenziale, ed il secondo come manifestazione di un quadro psicopatologico. Nel ritiro sociale connesso ad aspetti evolutivi/adolescenziali si possono notare un rapporto complesso col proprio corpo, un vissuto di vergogna e di inferiorità, un episodio scatenante, un giudizio negativo sul Sé valutato in modo fallimentare, in base allo sguardo dei coetanei. Generalmente si manifesta in preadolescenza /adolescenza, colpisce più spesso i maschi, parte con una fobia scolare e si estende ad altri contesti, attiva un sistema di ipervigilanza su squalifiche/derisioni/offese, si accompagna al gaming e all'iperinvestimento sulla dimensione on line, può comportare una inversione notte-giorno.

Nel ritiro secondario il sintomo è l'espressione di una condizione psicopatologica, che può eventualmente variare da un quadro depressivo ad un esordio psicotico, da un disturbo ossessivo compulsivo ad un disturbo di personalità: questi quadri andranno diagnosticati ed affrontati nella loro specificità.

Il ritiro sociale volontario non è uno stato cristallizzato e immutabile ma è uno stato che (in genere dura diversi anni) può subire nel tempo evoluzioni ed oscillazioni, sia in senso peggiorativo che remissivo, secondo forme che Marco Crepaldi descrive come segue:

1° stadio: la persona in situazione di disagio, generalmente un adolescente o un preadolescente (anche se non mancano casi di esordio più tardivo), inizia a sentire la difficoltà di frequentare la scuola, le attività sportive e tutte le occasioni in cui si trova assieme ad altre persone, anche della sua famiglia. In questo periodo iniziano i ritardi all'ingresso a scuola, le assenze per cause apparentemente infondate, le mancate partecipazioni agli allenamenti e il diradamento delle uscite con gli amici; iniziano altresì a manifestarsi una serie di piccoli e grandi problemi di salute (ad esempio dolori articolari, problemi gastrointestinali, cefalgie...). Il ragazzo non sempre ha coscienza della natura e della portata del suo disagio e in molti casi cerca di superare le proprie difficoltà.

2° stadio: il ragazzo ritirato non va più a scuola, ha abbandonato definitivamente lo sport, non esce più con gli amici, piano piano si chiude in casa ed evita tutte le occasioni di socialità, non risponde più al telefono o ai messaggi e inizia ad alterare il ritmo sonno-veglia.

3° stadio: la chiusura si è fatta totale e coinvolge ogni ambito della vita del ragazzo, che resta chiuso in camera, vive un ritmo sonno-veglia capovolto e non intrattiene più rapporti nemmeno con i propri familiari; nei casi più gravi alcuni ragazzi smettono di lavarsi, di tagliare i capelli, di pulire o lasciar pulire la loro stanza o di cambiarsi i vestiti.

Le due diverse categorizzazioni sopra illustrate non si escludono a vicenda in quanto, se primo e secondo stadio sono in massima parte riferibili ad un ritiro di tipo primario, cioè una forma di ritiro che non deriva da una condizione psicopatologica ma da una serie di fattori sociali, familiari e personali, può accadere invece con maggiore frequenza che un ritiro primario fattosi particolarmente severo e prolungato possa determinare lo sviluppo di psicopatologie e sfociare dunque in una forma di ritiro secondario.

Dati disponibili

Il dato generale della dispersione scolastica dell'11,3% in Emilia-Romagna contro quello italiano del 13,5% (anno 2019 servizio di statistica Regione Emilia-Romagna) , equivale alla percentuale di popolazione in età 18-24 anni che non ha conseguito titoli scolastici superiori alla licenza media, non è in possesso di qualifiche professionali e non frequenta né corsi scolastici né attività formative.

In particolare, per quanto concerne il ritiro sociale, poiché i ragazzi ritirati hanno diversi disturbi, non vi sono precise diagnosi formali, e non è possibile attribuire il fenomeno in modo esclusivo alla fobia scolare, risulta quindi difficile fare un'analisi epidemiologica.

Pertanto, è evidente quanto sia importante effettuare nel tempo una rilevazione mirata.

Ad oggi uno dei monitoraggi più significativi è quello diffuso dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna nel 2018 , "Adolescenti, eremiti sociali", realizzato con l'obiettivo di effettuare una prima rilevazione numerica degli studenti che non frequentano la scuola per motivi psicologici.

Non essendo disponibili, pertanto, allo stato attuale dati di indagine attualizzati post pandemia si ritiene utile valutare la realizzazione di monitoraggi a cura degli Enti Locali, delle segnalazioni pervenute ai servizi e della conseguente attivazione di risorse per disporre, nel tempo, di dati di riferimento sul tema degli alunni "ritirati". Detti monitoraggi saranno portati all'attenzione comune nell'alveo delle azioni di verifica e revisione delle presenti linee guida.

Principali riferimenti normativi

Al fine di un corretto inquadramento della prospettiva normativa in cui collocare gli interventi didattici e metodologici per gli studenti che possono manifestare atteggiamenti e comportamenti riconducibili al ritiro sociale, si richiamano, nel seguito, alcuni dei principali riferimenti normativi in tema di inclusione e personalizzazione degli apprendimenti in ambito scolastico:

a) con la Legge 28 marzo 2003, n. 53, recante "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale", viene introdotto il principio della "personalizzazione per tutti". Agli articoli 1 e 2 viene infatti previsto che: "Al fine di favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione," è promosso "l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro." All'interno della cornice della personalizzazione devono comunque essere garantiti standard comuni di apprendimento.
b) nella Direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 27 dicembre 2012, recante "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" viene ulteriormente esplicitato che ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali, o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. La Direttiva ribadisce pertanto la necessità di potenziare la cultura dell'inclusione, al di là delle categorizzazioni diagnostiche e delle peculiarità delle singole patologie, anche mediante l'approfondimento, da parte di tutti coloro che a vario titolo operano all'interno della scuola, in primis docenti e figure dirigenziali, di competenze specifiche sull'inclusività delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzate anche a favorire una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante;
c) nella nota del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il Sistema Educativo di Istruzione e Formazione 17 maggio 2018, prot. 1143, recante in oggetto "L'autonomia scolastica quale fondamento per il successo formativo di ognuno", vengono richiamati i seguenti concetti:

a. la scuola è il luogo dove il diritto all'educazione e all'istruzione diventa dovere e responsabilità per la cittadinanza attiva;
b. la scuola del nuovo millennio deve tenere in debito conto sia la cura e il dovere di riconoscere l'unicità delle persone e rispettarne l'originalità sia la capacità di progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati nell'ambito del contesto classe, in un delicato equilibrio fra persona e gruppo, in una dinamica che si arricchisce dei rapporti reciproci e della capacità di convivenza e rispetto civile;
c. la scuola, nella sua autonomia, opera al fine di garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo, nonché il riconoscimento e la valorizzazione dei talenti di ognuno;
d. le istituzioni scolastiche possono avvalersi di tutti gli strumenti di pianificazione strategica previsti dalla normativa, sia a livello di scuola che di singola classe. Detti strumenti sono di supporto alle scelte didattiche, educative ed organizzative per la definizione e concretizzazione di curricoli verticali che possano essere percorsi da ciascuno con modalità diversificate in relazione alle caratteristiche personali;
e. viene ribadito il principio di "cucire un vestito su misura per ciascuno" con attenzione e cura, per cui le forme di flessibilità dell'autonomia scolastica costituiscono la "cassetta degli attrezzi" per promuovere il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

In queste disposizioni normative non compare un esplicito riferimento al fenomeno del ritiro sociale, che tuttavia può sicuramente essere fatto confluire nel "bisogno speciale": lo studente che vive una tale situazione manifesterà presumibilmente anche un disagio in ambito scolastico, espressione di fragilità emotiva e psicologica che condizionerà negativamente la sua relazione con l'ambiente, i contesti e le persone.

Con un riferimento più esplicito al tema del ritiro sociale volontario, con il Decreto Direttoriale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per il Sistema educativo di Istruzione e Formazione, Direzione Generale per lo studente, l'integrazione e la partecipazione n. 141 del 19 febbraio 2019, presso l'Amministrazione Centrale è stato istituito un Comitato Tecnico Nazionale per la tutela del diritto allo studio di alunni e studenti in condizione di ritiro sociale volontario con il compito di definire:

a. linee guida nazionali condivise per l'assistenza di alunni e studenti in condizione di ritiro sociale volontario;
b. iniziative atte a favorire la diffusione e il recepimento delle linee guida;
c. iniziative funzionali alla tutela del diritto allo studio, della salute e del benessere di alunni e studenti in condizione di ritiro sociale volontario.

Altri riferimenti sono le norme sul bullismo, (Legge 29 maggio 2017 n. 71, contenente una disciplina specifica sulla tutela dei giovani per la prevenzione ed il contrasto al cyberbullismo. Legge n.107/2015 contenente norme sull'attivazione di percorsi per il potenziamento di competenze digitali e per la prevenzione di bullismo e cyberbullismo), e le norme sull'educazione digitale (Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica - Art. 5 Educazione alla cittadinanza digitale).

Primariamente risulta fondamentale intercettare questo tipo di fenomeno a partire dalla dispersione/evasione scolastica che l'alunno presenta.

Nel 2015, è stata promulgata la l. n. 107/2015 c.d. Buona scuola nella quale viene confermato e rafforzato il ruolo centrale dell'istituzione scolastica nella società della conoscenza ai fini di un miglioramento dei livelli d'istruzione e delle competenze delle studentesse e degli studenti, con particolare attenzione ai tempi e agli stili di apprendimento del singolo, ai sensi dell'art. 21 della l. n. 59/1997 e s.m. Per il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati come prioritari sono individuati anche: la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e di bullismo, anche informatico; il potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati, anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore, l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto

allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014.

Tra i riferimenti regionali vi sono le Linee di indirizzo su "Promozione del benessere e la prevenzione del rischio in adolescenza: "Progetto Adolescenza" (DGR n. 590/2013) che supportano lo sviluppo di interventi di promozione e prevenzione nei vari contesti di vita degli adolescenti, in continuità, ove necessario, con i percorsi di cura, prestando attenzione agli adulti di riferimento e al passaggio alla maggiore età. È prevista inoltre la costituzione di un coordinamento delle varie competenze e professionalità sociali, educative e sanitarie relative alla fascia di età adolescenziale, negli ambiti territoriali corrispondenti alle Aziende Sanitarie ed ai Distretti/Zone sociali. In continuità con il progetto Adolescenza, il Piano regionale pluriennale Adolescenza 2018-2020" (approvato con delibera dell'Assemblea Legislativa 180/2018) si propone come un patto educativo tra i principali soggetti che si occupano di adolescenti, in cui la responsabilità sociale degli interventi sia condivisa, faccia crescere capitale sociale comunitario e possa promuovere cittadinanza attiva tra gli adolescenti e tra i soggetti che attuano gli interventi.

La Circolare n. 1/2017 "Percorsi di cura di salute mentale per gli adolescenti e i giovani adulti - Raccomandazioni regionali" della Direzione generale cura della persona, salute e welfare della Regione Emilia-Romagna, rappresenta lo sviluppo delle indicazioni del "Progetto Adolescenza" sulle caratteristiche fondanti dei percorsi di cura, dedicati e ad accesso facilitato, in continuità e trasversalità tra promozione del benessere, prevenzione e trattamento, tempestivi nel riconoscimento e nel trattamento dei fattori di rischio. Il documento dà indicazioni alle Aziende sanitarie sugli interventi rivolti agli adolescenti che presentano fattori di rischio o disturbi psichici o del comportamento, si rivolge primariamente ai Dipartimenti di Salute Mentale e Dipendenze patologiche e agli Spazi Giovani dei consultori, affinché riorganizzino gli interventi dedicati alla fascia d'età attraverso équipe di lavoro multidisciplinari e trasversali ai servizi e dando priorità agli interventi meno invasivi e integrati tra sanitario, sociale, educativo e le altre opportunità del territorio.

Principi di prevenzione universale, selettiva e indicata

Allo stato attuale le conoscenze del fenomeno indicano come i fattori predisponenti una condizione di ritiro sociale siano riferibili ad aspetti sia individuali che sociali, che necessitano di essere contestualizzati nelle diverse dimensioni di vita dell'adolescente e che coinvolgono, pertanto, genitori, pediatri di libera scelta o medici di medicina generale, insegnanti, ma anche le figure di riferimento dell'extra scuola, quali educatori delle attività pomeridiane (realtà associative e parrocchiali, scout, allenatori) e anche il gruppo dei pari nella sua dimensione più informale.

È possibile ascrivere parte delle difficoltà collegate al ritiro ad un inadeguato o insufficiente sviluppo di competenze socio-relazionali, sviluppo che necessiterebbe di "palestre" educative adeguate alla fase evolutiva, che non possono essere più circoscritte solo all'ambito familiare e per le quali i principali contesti di socializzazione extra familiari si possono rivelare impreparati o insufficienti.

Al fine di prevenire il processo del ritiro occorre pertanto individuare le modalità di intervento più appropriate ad intercettare il problema sul piano individuale, intervenendo precocemente sui segnali di difficoltà, ma anche cercando di identificare quali contesti appaiono educativamente insufficienti perché più soggetti a ritiri o abbandoni- (prevenzione selettiva), e comunque sostenere tutti i contesti sociali deputati a realizzare interventi educativi volti a promuovere le competenze relazionali della popolazione generale a partire dalla preadolescenza e con particolare attenzione nella fascia di età più critica per la dispersione scolastica dei 13-16-anni (prevenzione universale).

1. Promozione del benessere a scuola:
azioni di prevenzione universale

La prevenzione universale consiste pertanto nell'identificare e promuovere interventi educativi nella scuola o nell'extra scuola orientati a rinforzare capacità e competenze sulla popolazione generale piuttosto che intervenire sulle difficoltà o le carenze del singolo individuo.

Le azioni di prevenzione universale e selettiva del ritiro sociale prendono avvio dalla consapevolezza della comunità educante (genitori, insegnanti ed educatori a vario titolo) della necessità di predisporre percorsi e progetti educativi di gruppo specificamente orientati a sostenere nei ragazzi quelle competenze socio relazionali indispensabili all'assolvimento dei compiti evolutivi dell'adolescenza (socializzazione secondaria), rispetto ai quali il compito della famiglia è favorire il processo di separazione e il compito della comunità è accogliere e favorire la partecipazione a processi sociali allargati.

La scuola appare oggi come luogo elettivo nello sviluppo di queste competenze in quanto, come dicono anche i riferimenti normativi, è "il luogo dove il diritto all'educazione e all'istruzione diventa dovere e responsabilità per la cittadinanza attiva" e dove "occorre progettare percorsi educativi e di istruzione personalizzati nell'ambito del contesto classe, in un delicato equilibrio fra persona e gruppo, in una dinamica che si arricchisce dei rapporti reciproci e della capacità di convivenza e rispetto civile "(vedi sopra riferimenti normativi).

Al fine di sviluppare queste capacità nel contesto scuola, mediante specifici e appropriati interventi educativi, e affinché sia possibile esercitare queste competenze con continuità, occorre in primo luogo predisporre percorsi di sensibilizzazione degli adulti di riferimento (genitori e insegnanti).

Si tratta di azioni capaci di prevenire fenomeni di abbandono scolastico.

È di fondamentale importanza che la scuola presti cura all'educazione socio-affettiva di ciascuno, attraverso interventi di prevenzione del bullismo e di promozione di capacità cooperative, rivolti all'intero gruppo classe, al fine di favorire il potenziamento delle competenze sociali, di migliorare la capacità di gestione delle frustrazioni e di favorire lo sviluppo di una sana autostima, competenze indispensabili per il benessere e la creazione di positive relazioni nei contesti formali e informali. Occorre altresì che in generale si implementino forme di educazione alla gestione degli insuccessi, ovvero all'accettazione dell'inevitabilità del fallimento e al riconoscimento della sua valenza positiva in quanto passaggio evolutivo fondamentale per ciascun individuo.

Le competenze pro-sociali (SOCIAL SKILLS) di riferimento possono essere estrapolate da quell'insieme di competenze generali che nel 1994 l'OMS ha identificato come "Programma LIFE SKILLS EDUCATION", cioè "competenze per la vita" che costituiscono le basi individuali per affrontare le esigenze della vita quotidiana. Tra esse spiccano, per i nostri scopi, abilità sociali come le capacità di empatia, di comunicazione o di relazioni efficaci, ma anche abilità emotive come le capacità di gestione delle emozioni e di autoconsapevolezza.

Gli interventi in classe avranno lo scopo di implementare le Social Skills degli studenti, attraverso un dialogo dinamico e partecipato che includerà anche un approfondimento delle caratteristiche delle attività svolte sul web (social e videogame) che permetterà di implementare sia un'azione di educazione digitale rispetto a rischi e potenzialità di utilizzo, sia un'azione di corretto utilizzo del web, rendendo il ragazzo un creatore di contenuti, e non solo un fruitore.

La teoria delle Life Skills sostiene che le competenze da essa indicate possono essere sviluppate e incrementate con appositi dispositivi e metodi educativi (cit. Educare alle Life Skills di P. Marmocchi et al.), che nell'arco di alcuni decenni di sperimentazioni e ricerca pedagogica si sono via via sempre più declinati in specifiche metodologie.

Tra queste di particolare rilievo è la metodologia dell'Educazione Socio-Affettiva, metodologia sviluppatasi nel contesto disciplinare della psicologia di comunità che considera l'educazione socio-affettiva come una strategia di empowerment individuale, ovvero di acquisizione di competenze, conoscenze e modalità relazionali, ma focalizza anche l'attenzione sul gruppo.

L'educazione socioaffettiva ha pertanto l'obiettivo di migliorare nell'individuo la conoscenza di sé e di facilitare nel gruppo la comunicazione e la cooperazione tra i membri.

Nello specifico persegue gli obiettivi di:

- sviluppare la capacità di riconoscere ed esprimere sentimenti ed emozioni e di ascoltare e rispettare quelli altrui;
- accrescere il livello di autostima;
- migliorare i rapporti interpersonali, sia nel gruppo di pari che nei confronti di adulti significativi.

Tra gli strumenti metodologici più conosciuti si citano quelli del "Metodo integrato" proposto da D. Francescato e A. Putton, in cui si indicano tre diverse modalità di educazione socio-affettiva: il metodo Gordon, il Circle time e gli Esercizi Psicomotori, che possono essere usate separatamente ma anche tutte insieme, dando vita ad un programma integrato.

Altri riferimenti importanti sono i progetti di accoglienza e la presenza dello spazio di ascolto della scuola con una funzione di promozione del benessere scolastico e di consulenza per insegnanti, genitori, studenti.

1.1 **Lo spazio d'ascolto**

La presenza degli spazi d'ascolto scolastici assume un ruolo importante sia in ambito preventivo che di supporto al sistema scuola. Rappresenta un presidio tra la scuola e il territorio fungendo da ponte con i servizi educativi e sanitari operando come figura di sistema. Facilita una lettura corretta da parte del dirigente e dei docenti delle diverse forme di disagio scolastico, relazionale, sociale e affettivo degli alunni; propone e co-progetta con la scuola possibili percorsi per poter intervenire sulle situazioni che, se individuate precocemente, evitano di trasformarsi in disagio, ritiro o abbandono scolastico. L'obiettivo è la promozione di sinergie e l'attivazione di progettualità comuni che consentano una maggiore efficacia ed efficienza delle azioni che vengono intraprese.

Il professionista che opera negli spazi d'ascolto solitamente è uno psicologo ma può essere anche una figura con una formazione educativa a sostegno del benessere dello studente, del gruppo classe, dell'insegnante, del genitore.

2. Prevenzione del malessere:
azioni di prevenzione selettiva

Il malessere a scuola ha spesso una matrice relazionale. I segnali possono essere rilevati da attività strutturate (sociogramma) o da osservazioni degli insegnanti o da segnalazione dei genitori.

È possibile che il malessere dello studente riguardi:

- la relazione con i compagni di classe o con gli insegnanti;
- relazioni significative al di fuori del mondo della scuola.

La scuola può programmare attività mirate al miglioramento delle relazioni in classe ed eventualmente coinvolgere anche i genitori.

Sulla base della rilevazione di insegnanti e genitori sul rischio di ritiro, in relazione all'aumento delle assenze scolastiche, possono essere messi in atto interventi di prevenzione selettiva su gruppi di soggetti considerati particolarmente fragili in merito alle competenze sopra citate.

A scuola o in ambito extrascolastico possono essere quindi proposti laboratori esperienziali, centrati su specifiche competenze e abilità a cui i partecipanti aderiscono volontariamente.

2.1 Azioni di sistema

Per creare una rete di intercettazione precoce è fondamentale promuovere azioni che, in raccordo con il Coordinamento adolescenza distrettuale (Progetto Adolescenza), coinvolgano le scuole secondarie di I e II grado e le realtà della Formazione professionale nelle diverse articolazioni, i Servizi educativi, i Servizi sociali territoriali, i Centri per le famiglie, i Servizi di Neuropsichiatria e psicologia per l'infanzia e l'adolescenza, gli Spazi giovani, i pediatri e i medici di medicina generale, le organizzazioni del Terzo settore e le famiglie stesse per realizzare azioni di prevenzione, ascolto, valutazione, accompagnamento ed eventuale presa in carico di preadolescenti ed adolescenti che vivono situazioni di fragilità o a rischio di ritiro sociale e abbandono scolastico.

La costruzione di relazioni costanti e strutturali può essere favorita da protocolli, accordi di rete, patti educativi di comunità, questi ultimi suggeriti anche dal Piano Scuola 2020/2021. Attraverso i Patti di comunità è possibile favorire la messa a disposizione di strutture per svolgere attività didattiche complementari a quelle tradizionali, nonché sostenere la costruzione di collaborazioni con i soggetti del territorio che possono concorrere all'arricchimento dell'offerta educativa, attraverso percorsi di istruzione non formale.

Altre azioni di supporto sono la formazione e monitoraggio del fenomeno.

La formazione sul ritiro sociale risulta fondamentale in questa fase essendo una tematica recente e con poca letteratura a disposizione. Diventano azioni fondamentali l'individuazione dei segnali su cui porre l'attenzione, la creazione di un linguaggio comune, di una sensibilità condivisa che sappia connettere i nodi della rete che dovranno intervenire a vario livello. La formazione è necessaria verso tutti coloro che opereranno sul ritiro sociale perché servono competenze specifiche non solo per riconoscerlo (e quindi intervenire precocemente) ma anche per poter avviare un lavoro di senso che vada nella direzione di far evolvere le situazioni, migliorandole e applicando modalità efficaci sin dalle prime manifestazioni.

Diventa quindi fondamentale rivolgere la formazione a:

- docenti e dirigenti scolastici;
- genitori;
- personale educativo e sociale degli enti locali e del terzo settore;
- personale sanitario.

In tale percorso formativo, verranno fornite informazioni sul fenomeno del ritiro sociale volontario, sul riconoscimento del fenomeno e le azioni per prevenire e contrastare il fenomeno. Ulteriore obiettivo del percorso sarà quello di illustrare le azioni previste nel presente documento.

Può essere utile anche la sensibilizzazione degli studenti nell'ambito di progetti legati alla promozione del benessere o all'accoglienza delle classi prime.

Il monitoraggio del fenomeno e delle principali azioni messe in atto risulta un punto cruciale allo scopo di verificare gli esiti nel medio e lungo periodo, al fine di consentire una riprogrammazione efficace.

Il parametro delle assenze da scuola può consentire di monitorare nel tempo l'andamento del percorso del ragazzo (decremento vs. incremento delle assenze), anche nell'ottica di attivare percorsi integrativi di secondo livello qualora le azioni di primo livello si siano rilevate insufficienti. (v. cap. 3 e 4).

2.2 Primi segnali di ritiro sociale e sistemi di rilevazione

Gli indicatori cui prestare attenzione sono costituiti in termini generali da un atteggiamento evitante le attività tra coetanei in ambito scolastico ed extrascolastico. Si può assistere a comportamenti rinunciatari di prestazioni sportive o attività che comportano la esibizione del corpo o di prestazioni intellettuali, che comportano l'esposizione allo sguardo dei pari. La rinuncia può trovare una prima motivazione in malesseri fisici, ansia o successivamente ad attacco di panico.

Nella storia del ragazzo che inizia a manifestare questo tipo di difficoltà possono esserci disturbi fisici o dell'apprendimento che sottendono un vissuto di vergogna nel confronto con i coetanei, episodi di bullismo subito, disagio legato a situazioni sociali e familiari, figure genitoriali o insegnanti che tendono a sovra investire la prestazione scolastica e la competizione versus la collaborazione tra pari.

I diversi attori coinvolti nel percorso evolutivo dei ragazzi (famiglia, medici pediatri o medici di medicina generale, servizi educativi, sociali, ecc.) se identificano segnali di rischio per il ritiro sociale e/o una situazione di ritiro iniziale o conclamata, possono attivare un primo confronto con i principali referenti già esistenti all'interno del sistema scolastico anche di concerto con la rete dei servizi presenti sui territori.

2.3 Segnali nel contesto scolastico

L'esperienza dei servizi e la letteratura ci portano a dire che nella comunità scolastica è possibile intercettare i prodromi del futuro ritiro sociale, osservando nel gruppo classe i ragazzi:

- troppo silenziosi, poco partecipativi nelle attività di gruppo, tendenzialmente evitanti i momenti di socializzazione e posizionati ai margini dei fenomeni di aggregazione spontanea (intervallo, momenti di entrata/uscita a/da scuola, attività sportive, gite…), evidentemente a disagio nell'esporsi in situazioni di contesto allargato come le interrogazioni orali e le attività di scienze motorie,
- con frequenti assenze scolastiche, anche discontinue, apparentemente “strategiche” nei giorni di interrogazione o di attività fisica; assenze che si fanno notare per la motivazione vaga o perché giustificate da problemi di salute apparentemente non così gravi da essere un reale impedimento alla frequenza,
- che intrattengono rapporti solo con uno o due compagni di classe, a volte semplicemente per tenersi in pari con le lezioni, con contatti tendenzialmente poco frequenti o che si diradano nel tempo,
- i ragazzi assenti anche nelle occasioni in cui la classe si dà appuntamento al di fuori della scuola.

Occorre tener presente che questi segnali potrebbero non essere tutti presenti, oppure potrebbero essere presenti con una qualche discontinuità; può accadere infatti che, soprattutto in una situazione iniziale di ritiro, il ragazzo diminuisca drasticamente la propria partecipazione ad attività di tipo extrascolastico ma ancora mantenga una frequenza scolastica quasi invariata, sebbene con atteggiamento isolato nel gruppo classe; oppure che vi siano ragazzi i quali, consapevoli della propria situazione di disagio, cerchino di superare una tendenza iniziale al ritiro, o un periodo di ritiro conclamato, sforzandosi di recuperare qualche relazione con i compagni attraverso la partecipazione ad alcuni dei momenti di socializzazione scolastica o extrascolastica sopra descritti.

È estremamente importante, dunque, prestare attenzione il più precocemente possibile a ciascuno di questi segnali di disagio, per cercare di evitare, ad esempio, che l‘insegnante coordinatore di classe rilevi un numero di assenze elevato solo all‘approssimarsi degli scrutini: a quel punto, infatti,

la situazione potrebbe essere già troppo avanzata, con l'esito di convocare i genitori, per capire cosa stia succedendo, quando il ragazzo rischia già di non essere scrutinabile per mancanza di voti e/o ha già strutturato il sintomo del ritiro, aprendo così, ufficialmente, la fase di crisi.

2.4 Segnali nel contesto familiare

I prodromi del ritiro sociale, si manifestano in famiglia in comportamenti di evitamento di attività sportive o sociali precedentemente svolte senza apparente problema, spesso accompagnati da sintomi come mal di testa, pancia gonfia, demotivazione che può essere connessa ad episodi di prevaricazioni o ingiustizie subite da coetanei o da parte di insegnanti, allenatori, educatori, davanti ai propri compagni. Queste sono le motivazioni più spesso portate a giustificare il proprio improvviso allontanamento. Nel tempo i problemi fisici o relazionali non si risolvono; i genitori assistono alla coltivazione di nuovi interessi di tipo intellettuale o virtuale.

Il primo segnale che qualcosa di anomalo sta accadendo è la crescente preoccupazione del ragazzo/a nell'accingersi ad andare a scuola: spesso all'inizio i genitori danno il permesso di assentarsi, ma quando le assenze iniziano ad accumularsi interrogano il figlio sulla motivazione di queste frequenti richieste, lo portano dal medico per accertamenti, lo rimproverano per il tempo perso in attività diverse da quelle scolastiche, iniziano ad osteggiare il tempo passato on line.

Generalmente la richiesta di aiuto da parte dei genitori e l'apertura della crisi scatta quando il figlio abbandona anche le attività extrascolastiche prima gradite, si isola anche all'interno della propria casa, tende a saltare i pasti o a consumarli nella propria camera. In taluni casi è possibile osservare anche un'inversione del ritmo sonno-veglia, con la tendenza a restare sveglio durante la notte e a dormire fino a tarda mattina. Il momento di stallo è ratificato dalla richiesta di colloquio da parte della scuola, a causa delle reiterate assenze che stanno mettendo a rischio l'anno scolastico. I tentativi da parte del genitore di riaffermare la propria autorevolezza e obbligare il figlio al rientro a scuola ottengono reazioni di panico o rabbiose: è a questo punto che i genitori cercano un aiuto specialistico o forme di supporto alle competenze genitoriali come quelle offerte dai centri per le famiglie.

2.5 Segnali nel contesto sanitario

I prodromi del ritiro sociale (rilevabili talvolta anche nei bilanci di salute) possono venire intercettati nell'ambulatorio del pediatra o del medico di medicina generale dove i genitori si recano da soli o con il figlio/a privo di energie fisiche e mentali, a volte apatico, cambiato senza che sia possibile capire il motivo della debolezza che gli impedisce di presenziare all'attività sportiva e uscire con gli amici. Tali segnali possono venire intercettati anche in altre sedi quali spazi giovani o altri servizi sanitari.

I primi sintomi conclamati sono di tipo somatico: mal di testa, problemi gastrointestinali e dolori articolari di vario tipo che rendono impossibile o imbarazzante stare in mezzo agli altri a scuola. È a causa di questi problemi che si stanno accumulando le assenze ed è necessario intervenire con degli accertamenti.

Il medico potrà osservare:

- alimentazione non equilibrata: sovrappeso o inappetenza;
- sintomi persistenti come male alla pancia, mal di testa, senso di nausea, non giustificabili clinicamente;
- difficoltà nell'addormentamento o nel risveglio.

A tali sintomi non si rintraccia alcuna causa fisica e fisiologica capace di spiegare la persistente impossibilità di andare a scuola. Intanto il ragazzo potrebbe essere arrivato ad un numero di assenze pericolosamente alto. Emerge quindi che, probabilmente, la causa di tutto è psicologica ed è a quel livello che è necessario chiedere aiuto.

Quando i servizi che si occupano di adolescenza ricevono la visita dei genitori e ascoltano la natura del problema si trovano di fronte ad una difficoltà che a volte mette in stallo il sistema curante: il ragazzo non viene alle visite oppure viene ed è mutacico o ritiene di non avere niente che non vada. A volte lo psicologo constata che è effettivamente assente un esordio psicopatologico e che lo stallo è evolutivo.

3. Attivazione di percorsi di I° livello: azioni di prevenzione indicata

3.1 Intercettazione precoce dei segnali di ritiro negli studenti

I ragazzi ritirati spesso vengono intercettati dal sistema scolastico e sociosanitario quando lo strutturarsi del quadro sintomatologico sta arrivando a compimento o si è stabilizzato in una situazione di stallo ed evitamento sociale conclamato. Eppure, l'individuazione precoce degli studenti a rischio di ritiro e il loro trattamento tempestivo sarebbe possibile a partire da presìdi già esistenti all'interno del sistema scolastico anche di concerto con la rete dei servizi presenti sui territori.

L'attivazione precoce di questa rete già esistente di primo intervento intorno alle situazioni che sono, in generale, a rischio di abbandono scolastico, ha la funzione di rimuovere per quanto possibile gli ostacoli alla frequenza e fare permanere il ragazzo all'interno del percorso formativo, attraverso progetti educativi personalizzati.

L'attivazione precoce delle risorse in essere al sistema deve necessariamente ottimizzare la capacità già presente negli insegnanti di notare le assenze dei propri studenti e intrecciarle con le osservazioni pregresse legate a comportamenti di evitamento che sono stati descritti compiutamente nel paragrafo 2.1 "Segnali nel contesto scolastico".

3.2 Rilevazione delle situazioni

Come stabilito dal DPR 22 giugno 2009, n. 122 "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del Decreto Legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169" - art. 14 comma 7:

«...ai fini della validità dell'anno scolastico, compreso quello relativo all'ultimo anno di corso, per procedere alla valutazione finale di ciascuno studente, è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale personalizzato. Le istituzioni scolastiche possono stabilire, per casi eccezionali, analogamente a quanto previsto per il primo ciclo, motivate e straordinarie deroghe al suddetto limite. Tale deroga è prevista per assenze documentate e continuative, a condizione, comunque, che tali assenze non pregiudichino, a giudizio del consiglio di classe, la possibilità di procedere alla valutazione degli alunni interessati. Il mancato conseguimento del limite minimo di frequenza, comprensivo delle deroghe riconosciute, comporta l'esclusione dallo scrutinio finale e la non ammissione alla classe successiva o all'esame finale di ciclo».

La Circolare Ministeriale - Ministero Istruzione - n. 20, prot. 1483 del 4 marzo 2011 "Validità dell'anno scolastico per la valutazione degli alunni nella scuola secondaria di primo e secondo grado - Artt. 2 e 14 DPR 122/2009", riprendendo quanto previsto dal DPR sopra citato, specifica che: "Spetta, dunque, al collegio dei docenti definire i criteri generali e le fattispecie che legittimano la deroga al limite minimo di presenza. Tale deroga è prevista per casi eccezionali, certi e documentati. È compito del consiglio di classe verificare, nel rispetto dei criteri definiti dal collegio dei docenti e delle indicazioni della presente nota, se il singolo allievo abbia superato il limite massimo consentito di assenze e se tali assenze, pur rientrando nelle deroghe previste dal collegio dei docenti, impediscano, comunque, di procedere alla fase valutativa, considerata la non sufficiente permanenza del rapporto educativo".

La valutazione delle assenze è pertanto in capo al consiglio di classe che applica le delibere del collegio docenti dell'istituto scolastico, secondo la normativa vigente. La scuola rileva periodicamente, con verifica del consiglio di classe, per quanto riguarda possibili situazioni potenzialmente riconducibili a "ritiri", i casi di studenti o studentesse che abbiano effettuato:

- periodi consecutivi di assenza scolastica;
- una quantità di assenze "frammentarie" e "intermittenti";
- allontanamenti in assenza di giustificati motivi di tipo sanitario collegati a gravi malattie;
- assenze in presenza di pregresse segnalazioni di difficoltà relazionali, di tratti caratteriali tendenti all'inibizione e all'evitamento delle situazioni sociali tra pari.

In relazione alla normativa citata concernente il monte ore di assenze consentito per acquisire la validità dell'anno scolastico e considerata la possibilità di derogare a tale monte ore per particolari casi e su delibera del collegio docenti, ciascun consiglio di classe avrà cura quindi di attenzionare le assenze di ciascun/a ragazzo/a.

Si suggerisce ai Collegi dei docenti di attenzionare, per le situazioni potenzialmente ascrivibili a sospetti casi di "ritiro", un numero di assenze costanti, ripetute e immotivate che si innestino in un range anche inferiore a quanto previsto dalla normativa, ad esempio dall'8% al 15% del monte ore scolastico, anche al fine di effettuare un'attenta analisi sia qualitativa sia quantitativa delle medesime e porre in essere eventuali raccordi con i servizi del territorio come indicato di seguito.

3.2.1 Azioni successive alla rilevazione

La prassi, in cui il coordinatore della classe, telefona alla famiglia per avere informazioni ed invitare, eventualmente ad un colloquio, può essere considerata una azione preliminare che permette di valutare l'opportunità di proseguire con le azioni successive o di rinviarle, restando in attesa vigile del miglioramento della situazione.

Il coordinatore della classe, rilevando che ci siano studenti/studentesse nella situazione di cui al punto 3.2:

- avvisa il Dirigente Scolastico,
- consulta l'operatore dello spazio d'ascolto (se presente) e lo coinvolge nella convocazione del nucleo familiare anche per favorire l'orientamento della famiglia ai servizi territoriali più adeguati alle opportune valutazioni;
- convoca i genitori e il ragazzo per capire l'impedimento alla frequenza.

Successivamente, in accordo con la famiglia il Dirigente mette in atto le procedure di attivazione dei percorsi previsti nei punti successivi del documento, nell'ambito degli accordi territoriali tra Enti e Istituzioni scolastiche e comunque nel rispetto della normativa vigente.

3.2.1.1 I Servizi Educativi

La possibilità di attivare servizi educativi con personale adeguatamente formato e competente sul tema del ritiro sociale è uno strumento fondamentale sia in ottica preventiva (lavoro sulle relazioni nelle classi, ecc.) sia su interventi di primo livello, rivolti agli alunni a forte rischio di ritiro sociale (modalità alternative alla lezione frontale per rinnovare l'interesse alla frequenza scolastica), che su interventi di secondo livello, ovvero successivamente a ritiro sociale avvenuto. Tali interventi si attivano attraverso la collaborazione con scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari con progetti individualizzati e/o a piccolo gruppo, che possono prevedere interventi a domicilio e attivazione di modalità di lavoro in sinergia con il territorio, con l'obiettivo del graduale rientro sociale e scolastico.

3.2.1.2 Le opportunità del territorio

L'offerta comunitaria di opportunità educative è integrata e arricchita dalle risorse presenti sul territorio, attivate dai soggetti del terzo settore: cooperazione, associazionismo, sociale, culturale, educativo, sportivo, volontariato e pastorale giovanile. In ogni realtà locale sono interlocutori e punti di riferimento fondamentali che contribuiscono in modo significativo all'offerta territoriale e che hanno la caratteristica di vicinanza e informalità che li contraddistingue e che può rappresentare un elemento di facilitazione alla prossimità.

3.2.2 Raccomandazioni generali

Qualora si confermi la presenza di una situazione di ritiro sociale, è opportuno che tutte le azioni messe in atto vengano concertate in sinergia tra il consiglio di classe, il dirigente scolastico, il referente interno del ritiro se presente o le altre figure strumentali designate, gli altri professionisti presenti (es. operatore dello sportello di ascolto o psicologo scolastico) ed i genitori, in un'ottica di gruppo di lavoro integrato, al fine di elaborare strategie comuni e condivise. Tali percorsi devono necessariamente prevedere il coinvolgimento dei genitori.

Tutte le azioni intraprese dalla scuola con la finalità di mantenere il ragazzo/a all'interno del percorso formativo, l'attivazione di servizi educativi, sociali e sanitari vanno costruite all'interno di un patto di alleanza con la famiglia e l'adolescente.

Di seguito le azioni di primo livello successive alla rilevazione di un caso di ritiro sociale.

1. Attivazione interna alla scuola di strategie per favorire la frequenza
   Questo livello di azione si attiva sempre. A volte è sufficiente intervenire a questo livello.
2. Costruzione di un progetto individualizzato da parte dei Servizi attivati in fase di segnalazione.Questo livello di azione si attiva qualora sia giunta segnalazione ai servizi territoriali deputati sulla base degli accordi presenti, supporta l'azione 1, può integrare risorse extrascolastiche per accrescere competenze riconosciute anche dalla scuola. Laboratori/progetti sia nel contesto scolastico che extrascolastico da attivare in tempi brevi. In questo livello vengono esplorate ed eventualmente attivate le risorse di rete descritte al punto 4.5.
3. Contatto con eventuali servizi sanitari già attivi sulla situazione coinvolgendo la famiglia. Se è già in campo un intervento sanitario è necessario che le azioni 1 e 2 si coordinino con gli interventi già in atto a quel livello, in una logica di sinergia e ottimizzazione delle risorse.
4. Attivazione di una nuova presa in carico da parte dei servizi sanitari con il coinvolgimento della famiglia e l'accompagnamento da parte dei servizi già affiancati.

Un'alta percentuale di assenze e la tendenza al ritiro da tutte le attività sociali, così come la presenza di problemi familiari e di eventi traumatici, si ritengono elementi critici che indicano opportunità di coinvolgimento della famiglia per valutazioni comuni di rapporto con i servizi sanitari.

Lo psichiatra giapponese Saito Tamaki, che per primo ha coniato il termine "hikikomori", sostiene l'importanza di un approccio interdisciplinare che preveda l'attivazione di molteplici servizi: sanitari, sociali, educativi e scolastici - per arrivare al progressivo riavvicinamento del ragazzo ai ritmi della società attraverso colloqui, interventi educativi "leggeri" domiciliari, interventi territoriali finalizzati a costruire il piacere dello "stare insieme". L'obiettivo è quello di creare una relazione con il ragazzo, prevedendo eventualmente anche l'uso condiviso di videogiochi, o la proposta di semplici "esperienze" nel mondo esterno, anche in piccoli gruppi o in spazi liberi, in cui i ragazzi ritirati si autogestiscano e si sperimentino nella socializzazione.

Il percorso di consultazione e terapia inizialmente può avvenire con la sola mediazione dei genitori, anche in assenza del ragazzo, per poi successivamente proseguire direttamente al domicilio.

Dalla rilevazione delle assenze all'attivazione del colloquio con i genitori è opportuno che si intervenga tempestivamente entro alcune settimane e che l'attivazione della rete interna alla scuola e l'avvio dei primi interventi avvenga entro tre o quattro settimane. La tempestività è uno degli elementi chiave di un intervento efficace ed evita la cronicizzazione, per favorirla sarebbe utile l'istituzione di equipe territoriali formate sul tema del ritiro, attivabili al bisogno, capaci di lavorare in sinergia nella programmazione delle azioni, che vedano la partecipazione di referenti delle istituzioni scolastiche, dei servizi sanitari, sociali, educativi, centri per le famiglie, del terzo settore, in ottemperanza agli accordi territoriali vigenti e alle competenze degli Enti coinvolti. Persone formate, ma non esclusivamente dedicate al ritiro sociale, che attivino percorsi adatti alle esigenze di questi ragazzi, ma non settoriali, che ottimizzino gli interessi e le reti relazionali ancora attive intorno al ragazzo di cui ci si sta occupando, evitando sanitarizzazioni non necessarie. Gli interventi di primo livello devono sempre prevedere uno spazio dedicato ai genitori, volto a favorire il loro percorso di mentalizzazione di ciò che sta accadendo al proprio figlio e la loro reinterpretazione del proprio ruolo, anche al fine di modificare eventuali dinamiche disfunzionali che possano essersi create, in ambito familiare, intorno al disagio manifestato dal proprio figlio.

È possibile che il ragazzo per il quale si attiva la rete interna alla scuola, sia già seguito da servizi sanitari. In tale caso la scuola e/o i servizi coinvolti in fase di segnalazione, sulla base delle prassi definite a livello territoriale informano i genitori e il professionista sanitario per informarlo di ciò che sta accadendo in ambito scolastico, provvedendo anche ad aggiornare il PDP (Piano Didattico Personalizzato).

Nei casi in cui non esista una pregressa presa in carico sociale o sanitaria, ma siano presenti: alto numero di assenze, riduzione della socialità extrascolastica, problemi familiari rilevanti, rilevazione di eventi traumatici, i servizi coinvolti in fase di segnalazione indirizzano i genitori al servizio più adeguato.

4. Attivazione di percorsi di 2° livello

Per azioni di secondo livello intendiamo quelle azioni che coinvolgono, generalmente più attori esterni alla scuola, e che si collocano a sostegno del nucleo familiare con la finalità di sostenere le risorse esistenti. Se le azioni interne alla scuola sono finalizzate al proseguimento di quello specifico percorso formativo ed educativo, l'attivazione dei soggetti esterni alla scuola ha il fine di sostenere il più ampio percorso evolutivo del ragazzo e della sua famiglia e curare la psicopatologia eventualmente presente.

4.1 Raccomandazioni per il trattamento

Gli ambiti nei quali si cerca di costruire un percorso di superamento del ritiro sociale sono multipli (Individuale- Familiare- Scolastico- Sociale- Sanitario) e possono essere rappresentati come sistemi /cerchi che si intersecano e sovrappongono formando una rete che necessita di una regia che li connetta e crei tra essi confronto e collaborazione continuativi e costanti. La regia del sistema multiplo di trattamento è un'azione fondamentale che deve essere accettata da tutti e svolta da qualcuno a garanzia dell'efficacia stessa di tutti i segmenti del trattamento.

In questa fase l'intervento domiciliare familiare di tipo intensivo (educativo, psicologico…) è fondamentale per agganciare il ragazzo, rafforzare il contatto e per un futuro accompagnamento nella relazione con il mondo esterno.

Nei casi più complessi lo strumento di programmazione è la Unità di Valutazione multidisciplinare (UVM) attivata dal servizio che ha la funzione di regia in quel momento.

4.2 Il servizio di neuropsichiatria

I casi conclamati, gravi di ritiro sociale afferiscono ai Servizi di Neuropsichiatria infantile.

Il primo passo è una valutazione diagnostica psicopatologica del ragazzo ritirato ed una valutazione delle risorse e criticità ambientali.

A seconda della gravità del ritiro e/o della compresenza di quadri psicopatologici in comorbidità vengono attivate risposte terapeutiche di intensità gradualmente modulabile: colloqui individuali, colloqui per i famigliari, gruppi educativi per i ragazzi e per i genitori, eventuale terapia farmacologica sintomatologica. Possono essere attivati interventi educativi domiciliari e gruppi educativi specifici per i ragazzi ritirati.

È necessario che i casi in carico ai Servizi di Neuropsichiatria infantile possano usufruire di tutte le risorse educative-sociali descritte nel documento, in particolare interventi educativi domiciliari a cura dell'Ente Locale e spazi laboratoriali educativi con attività extrascolastiche.

4.3 I ragazzi e le ragazze ritirati

Trattare con i ragazzi ritirati non è semplice. Anche quando accettano di venire nell'ambulatorio di un servizio sanitario, non è scontato che lo facciano sotto la spinta consapevole di avere un disturbo. Soprattutto nelle fasi iniziali, questi ragazzi non sentono di avere un problema e potrebbero non avere nulla da dire allo psicologo. In tali situazioni, volere dimostrare la presenza di un problema sottolineando la loro incapacità di andare a scuola, potrebbe essere controproducente: siamo di fronte a personalità in formazione, sensibilissima ai messaggi di disconferma del proprio valore e capacità. Anche quando questi ragazzi sentono il bisogno di una consultazione psicologica perché la loro difficoltà ad affrontare l'ingresso in classe è egodistonica, possono sentire di avere poco da dire. Questi ragazzi e ragazze percepiscono chiaramente che il problema è dentro di loro, ma tendono a vivere tale consapevolezza come la prova provata di non essere validi dal punto di vista sociale, il loro umore è deflesso e le prospettive per il futuro oscurate; hanno scarsa fiducia di potercela fare e per questo si presentano mutacici.

Con questa tipologia di giovani pazienti è opportuno:

- non intervenire direttamente sul sintomo,
- offrire un setting flessibile,

- raggiungerli ovvero andare loro incontro,
- ascoltarli e ascoltare la loro opinione sulla situazione,
- ricostruire i passaggi cruciali ed eventuali fattori precipitanti,
- dare parole al dolore, alla vergogna, alla paura, in un clima di accettazione del senso di fallimento che le accompagna,
- mettere a fuoco il crollo dell'immagine ideale di Sé e aprire il lavoro sulle rappresentazioni intrapsichiche,
- osservare e comprendere il significato delle scelte on-line,
- restituire un bilancio evolutivo che evidenzi le risorse interne ed esterne.

4.4 I genitori

La comprensione delle dinamiche interne al nucleo familiare, di coppia e genitoriali, e della storia del ragazzo si mostrano essenziali al fine di favorire l'attivazione di un sistema precoce di intervento. La prospettiva dell'intervento prevede una promozione del cambiamento sia nell'adolescente sia nel contesto allargato che coinvolge entrambi i genitori. L'obiettivo è quello di favorire un riadattamento della relazione esistente tra compiti di sviluppo adolescenziali e il contesto di crescita, al fine di sostenere la ripresa del percorso evolutivo, attualmente bloccato (Lancini, 2019). Il lavoro con i genitori può essere avviato, in questa prima fase di consultazione, anche in assenza del figlio, al fine di valutare la severità del ritiro, ma anche la presenza di possibili fattori di rischio, fattori precipitanti (es. un episodio di bullismo), nonché le risorse presenti.

Ogni livello di intervento deve prevedere uno spazio di consultazione per i genitori, fornito dall'ambito che svolge la regia delle azioni a quel livello:

- in ambito scolastico l'ascolto e la consultazione sono svolti dal coordinatore di classe e dall'operatore dello spazio d'ascolto (se presente), ciascuno per le proprie competenze;
- in ambito extrascolastico il lavoro con i genitori spetta a chi effettua la presa in carico (servizi sociali/educativi in base agli accordi territoriali vigenti), e al servizio sanitario che prenderà eventualmente in carico il ragazzo.

Ad ogni livello di intervento, potranno essere previste ulteriori azioni di accompagnamento ai servizi presenti nella rete territoriale: centri per le famiglie, consultori, altre risorse.

I colloqui con i genitori permettono di acquisire informazioni:

- sul percorso evolutivo del figlio e del fenomeno stesso (inizio, evoluzione, fattori scatenanti ecc.);
- sulla qualità e quantità della relazione che il figlio ha con la famiglia, gli amici, i compagni di classe al fine di acquisire una prima panoramica sul funzionamento affettivo e relazionale del ragazzo;
- sulla qualità/quantità/ del tempo che il figlio intrattiene con Internet, (esempio: attivo produttore di contenuti vs. passivo fruitore di contenuti);
- sulle strategie educative introdotte sinora dai genitori (cosa ha funzionato, cosa non ha funzionato);

Gli incontri con i familiari hanno lo scopo di aiutarli a:

- comprendere la natura dolorosa e angosciante della sofferenza del ragazzo/a,
- ridurre pressioni e aspettative,
- favorire la libera espressione dei bisogni del figlio ed il loro tempestivo accoglimento,
- individuare strategie per migliorare la relazione con il proprio figlio.

Azioni raccomandate con i genitori:

- incontrarli/ascoltarli entrambi,
- sostenere il loro ruolo genitoriale,
- aiutarli ad evitare alcuni possibili errori (punizioni, intrusioni forzate),
- aiutarli a comprendere le difficoltà del figlio,
- aprire il lavoro sulle rappresentazioni intrapsichiche del figlio,
- aiutarli ad elaborare un bilancio evolutivo che descriva anche i punti di forza,
- aiutarli ad impostare un efficace rapporto con il figlio (che non banalizzi o drammatizzi e che favorisca l'eventuale accettazione di un aiuto psicologico/educativo),

- aiutarli ad impostare un efficace rapporto con la scuola,
- aiutarli ad impostare un efficace collaborazione con i Servizi e con i dispositivi di aiuto da introdurre anche a domicilio,
- aiutarli ad accettare un eventuale gruppo/confronto con altri genitori.

4.5 La scuola

La partecipazione attiva della scuola ha grande rilevanza nel processo terapeutico, in quanto questa rappresenta l'ambiente sempre presente nella mente del ragazzo e nel quale spesso si manifesta il suo disagio.

Delle azioni raccomandate in ambito scolastico si è parlato compiutamente nel capitolo 3. Qui di seguito si riportano le buone prassi di intervento generale:

- identificare un insegnante di riferimento che abbia un buon rapporto con il/la ragazzo/a in ritiro e risulti un interlocutore privilegiato;
- informare/coinvolgere il dirigente scolastico;
- informare/coinvolgere il consiglio di classe;
- collaborare con l'operatore dello spazio di ascolto, laddove presente;
- chiedere notizie/ coinvolgere i compagni di classe (valutando con attenzione l'opportunità e le modalità di un simile intervento).

Per quanto riguarda il coinvolgimento diretto dei compagni di classe, è importante tenere in mente che questi ragazzi presentano una bassa autostima circa le proprie competenze sociali; per tali ragioni, puntare ulteriormente i riflettori su di loro sottolineando in classe il loro atteggiamento schivo, al fine di spingere i coetanei a contattarli, potrebbe avere l'effetto di accrescere ulteriormente il sentimento di vergogna e addirittura aggravare il ritiro, con conseguente interruzione della frequenza scolastica o di ogni altra attività di socializzazione. Se il gruppo di pari rappresenta, da un lato, l'oggetto del desiderio, dall'altro costituisce anche l'oggetto fobico del ragazzo ritirato: le azioni finalizzate alla promozione dei contatti sociali devono quindi essere caute, concordate e ben preparate.

La presenza, all'interno della scuola di progetti che prevedano l'attivazione di studenti tutor, per un sostegno agli apprendimenti di tutti i ragazzi che ne abbiano necessità, può avere una buona potenzialità di utilizzo anche con i ragazzi ritirati. Si tratta di progetti che selezionano ragazzi tutor dal buon andamento scolastico con caratteristiche empatiche e di propensione all'aiuto che affiancano altri studenti a scuola, ottenendo il rientro in orari extrascolastici, o a casa. Vi sono esperienze che individuano questi progetti come una valida forma di reinserimento sociale progressivo. Allo studente tutor potrà essere riconosciuto il suo impegno da parte della scuola sotto forma di eventuale credito scolastico.

Ciascuna istituzione scolastica avrà cura di valutare le suddette situazioni per eventuale predisposizione di un Piano Didattico Personalizzato che possa indicare le strategie didattiche, metodologiche e organizzative per sostenere lo studente. La scuola confermerà altresì la realizzazione del patto educativo di corresponsabilità (Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235).

Potrà, nello specifico, essere valutata la deroga al limite minimo dei giorni di frequenza necessari per la validità dell'anno scolastico, come indicato in paragrafo 3.2. e:

- concertare/predisporre eventuali dispositivi che facilitano la frequenza o le interrogazioni/ verifiche;
- facilitare un lavoro di rete per evitare la bocciatura e l'abbandono.

4.6 Contesto relazionale allargato

Un'ulteriore azione concerne l'attivazione di una rete nell'ambiente di vita del ragazzo, identificandone le competenze e le risorse complementari a quelle espresse a scuola (competenze artistiche, tecnologiche etc.). Tali azioni potranno essere realizzate sul territorio, in collaborazione con centri per le famiglie, centri giovani, associazione sportive, servizi pubblici e privati etc. anche attraverso percorsi di alternanza scuola-lavoro. La cornice per la realizzazione di questi interventi potrebbe essere quella dell'educativa territoriale, che veda la partecipazione anche dei professionisti dell'equipe territoriale del ritiro, per garantire un corretto raccordo delle azioni introdotte.

A titolo esemplificativo a sostegno della socializzazione si possono attivare:

- educativa domiciliare
- frequenza attività ludiche predilette,
- inserimento in specifici gruppi di pari,
- partecipazione eventi sportivi/musicali specifici,
- laboratori protetti,
- esperienze specifiche di volontariato,
- esperienze lavorative protette.

5. La valutazione delle raccomandazioni

L'implementazione delle linee di indirizzo richiede di essere accompagnata da diverse azioni a più livelli, in parte indicate al punto 2.1. che tengano conto dei seguenti indicatori:

1. In ogni ambito provinciale

La realizzazione di un evento formativo per ciascuna categoria coinvolta:

- insegnanti,
- genitori,
- studenti nell'ambito di progetti legati alla promozione del benessere o alla accoglienza delle classi prime,
- personale educativo e sociale dell'ente locale,
- personale sanitario.

2. In ogni AUSL

- la realizzazione di eventi di condivisione dei contenuti del presente documento;
- la rilevazione della presenza di percorsi specifici di intervento sul ritiro sociale, sia di primo che di secondo livello (Piano Regionale della Prevenzione).

3. In ogni ambito distrettuale

- la declinazione operativa dell'applicazione delle misure di prevenzione e contrasto del fenomeno del ritiro sociale.

4. Regione

- individuazione di fondi finalizzati (risorse dedicate) per la realizzazione delle azioni di sistema e progetti specifici quali interventi domiciliari, laboratori;
- realizzazione all'interno del Programma Libero su "Infanzia e adolescenza in condizione di vulnerabilità" nel Piano regionale prevenzione 2021-2025 di una mappatura degli spazi d'ascolto nelle scuole secondarie di 1° e 2° grado ed enti di formazione professionale e di un coordinamento di livello distrettuale a cura dei referenti del Progetto Adolescenza su offerta omogenea e sul modello organizzativo;
- azioni di monitoraggio del fenomeno del ritiro.

Sulla base della raccolta di tali indicatori il documento intende essere flessibile ed aperto a nuovi spunti, riflessioni e proposte in un periodo di applicazione sperimentale.

La Regione provvederà al monitoraggio dell'attuazione delle indicazioni contenute nelle linee di indirizzo, avvalendosi di uno specifico gruppo di lavoro composto da alcuni tecnici dei servizi, da rappresentanti delle istituzioni scolastiche e da rappresentanti designati dalla Conferenza del Terzo settore.

I compiti del gruppo riguarderanno:

- la condivisione e messa a punto di strumenti di monitoraggio;
- prime indicazioni per il miglioramento del sistema a supporto delle azioni di prevenzione e trattamento del ritiro sociale.

Allegati

Scheda operativa per servizi e scuole: elementi utili per impostare un piano di lavoro

- ✓ **Età**
- ✓ **Genere: M/F** è presente una difficoltà nell'identità di genere, nell'orientamento sessuale?
- ✓ **Mondo scolastico**
  - Assenze (continuative/intermittenti)
  - Quale soglia di attenzione? (numero/percentuale di assenze)
  - Sono iniziate in concomitanza con qualche evento? Di salute? Familiare? In Classe
  - Andamento scolastico
  - Ha problemi di rendimento scolastico?
  - Ha scelto una tipologia di scuola che lo/la mette in difficoltà?
  - È uno studente che presenta bisogni educativi speciali? DSA?

  Rapporto con i compagni di classe
  - È in una classe "difficile"? Episodi di bullismo o prepotenza?
  - Tende all'isolamento durante la ricreazione?
  - Tende ad evitare le attività di educazione fisica?
  - È assente nelle occasioni di socialità che coinvolgono tutta la classe?
  - Tende a ritenere che i compagni ce l'abbiano con lui o lo escludano?
  - Li giudica lontani dalle proprie preferenze / che parlano di cose che non lo interessano?
- ✓ **Socialità extra scuola: (ritiro sociale vs dispersione scolastica)**
  - Assente/presente
  - Amicizie?
  - Attività fuori casa: sport, associazioni, volontariato, ecc.?
  - Qualità delle attività fuori casa:
  - di gruppo/squadra? – Individuale? – a mediazione con adulto?
- ✓ **Rapporto con il mondo virtuale**
  - Gaming
  - Sta imparando a giocare
  - Gioca da solo/gioca con altri
  - Social
  - Ha un profilo social?
  - Usa i social come spettatore/ come attore?
- ✓ **Nascita sociale e rapporto con il gruppo di pari**
  - Tendenza a vivere i pari in modo un po' paranoico
  - Sentirsi esclusi o trattati diversamente
  - Grande attenzione alle reazioni dei coetanei a ciò che fa
  - Sentirsi più maturi rispetto ai coetanei "stupidi"
  - Evitamento attivo presente/assente
  - Dice che ciò che gli altri propongono non interessa
- ✓ **Mentalizzazione del corpo**
  - Come vive i cambiamenti fisici puberali?
  - La nuova immagine del corpo sessuato è presentabile?
  - Quale rapporto ha con l'aggressività (propria e altrui)?
  - È presente una sintomatologia fisica di stampo psicosomatico?
  - La vergogna per il proprio corpo è presente/assente?
- ✓ **Sintomatologia fisica**
  - È presente inversione del ritmo sonno/veglia?
  - Somatizzazioni presenti/assenti?
  - È stato coinvolto il PLS o il MMG?
  - Hanno fatto esami medici?
  - È presente una patologia fisica pregressa (obesità, diabete, allergie, ecc.)?
  - Assume farmaci?

- ✓ **Rapporto con lo specialista della salute mentale**
  - Ritiene di avere bisogno/non avere bisogno di uno psicologo?
  - Riesce a venire in ambulatorio (da solo/accompagnato)?
  - Cosa i genitori hanno già fatto in termini di contatti con la scuola e con il mondo sanitario?
  - Vogliono un certificato?
- ✓ **Vita domestica e relazione del ragazzo con i familiari**
  - Partecipa ai rituali condivisi, ai pasti, alle cene?
  - Si è chiuso in stanza o frequenta tutta la casa?
  - Cosa i genitori hanno già fatto per intervenire nella relazione in casa?
  - Che atteggiamento hanno i genitori verso le prestazioni scolastiche? (esigenti/svalutanti)
- ✓ **Funzione del sintomo**
  - Il ritiro serve a risolvere che cosa?
  - Il ritiro serve a proteggere chi: Il Sé (ritiro primario) o l'oggetto (ritiro secondario)?

Glossario

Metodo Gordon
È un modello educativo messo a punto dallo Psicologo americano Thomas Gordon (Genitori efficaci e Insegnanti efficaci, Ed. Meridiana) che parte dalla teoria di Carl Rogers (La relazione di aiuto, Ed. Astrolabio) e sviluppa un percorso formativo per adulti, genitori ed insegnanti, che possono diventare facilitatori del processo di crescita dei loro figli e dei loro studenti. Il training comporta l'acquisizione di alcuni contenuti teorici fondamentali e di tecniche specifiche quali l'ascolto attivo e le barriere della comunicazione, il messaggio – io, il problem solving, il metodo senza perdenti.

Circle Time
Il circle time (tempo del cerchio) è una tecnica educativa e didattica che si attua con la disposizione a cerchio dei partecipanti in modo che possano facilmente interagire tra loro. L'adulto si pone come facilitatore della comunicazione e garante del rispetto reciproco e qualsiasi tema o problema può essere affrontato in una dimensione alla pari, in cui tutti possono esprimersi, essere ascoltati, valorizzati ed accettati. Il circle time facilita il miglioramento delle relazioni all'interno di un gruppo, la risoluzione dei conflitti, il mantenimento della disciplina e crea una dimensione utile all'apprendimento. (D. Francescato, Star bene insieme a scuola, Carocci).

Educazione socio affettiva
Per educazione socioaffettiva si intende una modalità di approccio al processo educativo e formativo che consideri e valorizzi le caratteristiche personali, familiari, culturali, i sentimenti, le emozioni, gli atteggiamenti, i valori e il contesto di vita dei bambini e dei ragazzi coinvolti. L'apprendimento pertanto non è un trasferimento di nozioni specifiche bensì un processo che coinvolge i discenti e promuove in loro abilità personali e relazionali che li aiutano a star bene con se stessi e con gli altri. Ogni nuovo apprendimento viene preparato da una serie di attivazioni (metodologia attiva) che aiutano le persone coinvolte a mobilitare attenzione, motivazione e concentrazione (D. Francescato, Star bene insieme a scuola, Carocci).

Life Skill Education
Per life skill education (educazione alle abilità di vita) si intende un processo/percorso che intende promuovere alcune abilità psico-sociali che sono considerate dall'OMS (WHO Geneva 1994 Life skills education for children and adolescents in school) il presupposto per il benessere personale e sociale e per stabilire relazioni efficaci. Le life skills sono competenze cognitive, emotive e relazionali indispensabili per l'assunzione di comportamenti positivi e responsabili anche nel campo della salute. In genere ne vengono definite dieci: empatia, autocoscienza, gestione delle emozioni, gestione dello stress, senso critico, creatività, prendere decisioni, risolvere problemi, comunicazione efficace, relazionarsi in modo positivo. (P. Marmocchi, 2004, Educare le life skills, Ed. Erickson).

Esercizi Psicomotori
La psicomotricità è una disciplina nata in Francia per merito di Aucouturier e Lapierre. È un insieme di pratiche che utilizza i giochi di movimento per facilitare/aiutare il percorso di crescita di bambini e ragazzi, ma anche di adulti, persone tutte che vengono considerate nella loro unità di mente, corpo ed emozioni.

Gli esercizi psicomotori possono svolgersi individualmente o in gruppo ed in genere si realizzano in stanze appositamente attrezzate, con spazi e giochi scelti accuratamente e tempi concordati poiché l'ambiente sicuro e accogliente facilita lo sviluppo del senso di fiducia e la voglia di sperimentare. (L. Formenti Psicomotricità a scuola PNEE)

Gruppi di parola
Questo termine in genere si riferisce ai gruppi di parola per figli di genitori separati che offrono sostegno psicologico a bambini e ad adolescenti che vivono/hanno vissuto la separazione o il divorzio dei genitori. In un ambiente accogliente e con l'aiuto di professionisti esperti, bambini e ragazzi possono mettere in parole e condividere con i coetanei le loro emozioni, paure, difficoltà, domande rispetto ad un evento di vita che faticano a comprendere. Questi gruppi facilitano l'espressione verbale anche attraverso il gioco, il disegno, la scrittura, la drammatizzazione. I gruppi di parola coinvolgono anche i genitori che ricevono una restituzione sul lavoro svolto affinché possano mettersi nei panni dei loro figli e comprenderli meglio. (C. Marzotto, Gruppi di parola per la cura del legami familiari Ed. Franco Angeli)

Educativa territoriale
L'educativa territoriale è una forma di sostegno che può essere introdotta a favore di bambini e adolescenti (e delle loro famiglie) per affrontare situazioni di disagio e crisi evolutiva e facilitare una positiva integrazione sociale. Gli educatori coinvolti realizzano il progetto di aiuto messo a punto dai Servizi territoriali (spesso in rete con quelli sanitari e scolastici) che definiscono gli obiettivi educativi da perseguire con interventi domiciliari e/o con attività esterne di tipo aggregativo, sportivo, artistico, ludico… La relazione con l'educatore è il perno su cui ruota l'intero progetto. (A. Tabacchi, L'educatore a domicilio IBS edizioni)

Sociogramma
Il sociogramma rappresenta un efficace strumento di indagine per conoscere le complesse e articolate dinamiche che si strutturano nelle varie fasi del ciclo vitale di un gruppo.

Il sociogramma di Moreno, anche chiamato rilevazione sociometrica, è un metodo di osservazione indiretta usato particolarmente nelle scienze dell'educazione e nelle analisi sociali. Il questionario sociometrico serve per analizzare la posizione di un individuo all'interno di un gruppo, fornire informazioni sulla situazione del gruppo e individuare i leader e gli emarginati.

Bibliografia cosultata

AA.VV. (2014). L'intervento clinico con i ragazzi ritirati; la bruttezza immaginaria, Cooperativa sociale Il Minotauro http://www.telecomitalia.com/content/dam/telecomitalia/documents/Sostenibilita/it/News/ricerca.pdf

AA.VV. (2021), Un passo indietro. Tracce di analisi sul ritiro sociale nei giovani.. Traiettorie di proposta e visione educativa, Consorzio Solidarietà sociale

S. Costa, D. Poggioli, L. Gamberini, A. Cassetti, A. Mancaruso, I. Apicella, L. Giamboni, E. Infante. Chiodo S. (2019). Il quadro clinico del ritiro sociale (Hikikomori): elementi psicopatologici, diagnostici e di trattamento. Giornale di neuropsichiatria dell'età evolutiva

Crepaldi M. (2019), I giovani che non escono di casa, Alpes Italia editore

Francescato D., Putton A., Cudini S. (2001), Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore, Carocci

Gruppo tecnico sul ritiro sociale del distretto di Forlì (2021), Documento di sintesi dei contenuti emersi dal percorso di lavoro

Lancini, M. (2019). Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa. Milano: Raffaello Cortina Editore

Marmocchi P., Dall'Aglio C., Zannini M. (2004). Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, Erickson

Ogino, T. (2004). Managing categorization and social withdrawal in Japan: Rehabilitation process in a private support group for hikikomorians. International Journal of Japanese Sociology, 13, 120-133.

Procacci M., Semerari A, (2019) Ritiro Sociale. Psicologia e clinica, Erickson

Ricci, C. (2011). L'esperienza antropologica giapponese. In G. Sagliocco (a cura di), Hikikomori e adolescenza. Fenomenologia dell'autoreclusione (pp. 27-40). Milano-Udine: Mimesis.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. Annual Review of Psychology, 60, 141-171

Teo, A. R. (2009). A new form of social withdrawal in Japan: a review of Hikikomori. International Journal of Social Psychiatry. 56, 178-185.

Zielenziger, M. (2006). Shutting out the sun. How Japan created its own lost generation, New York: Random House. (trad. it. Non voglio più vivere alla luce del sole. Il disgusto per il mondo esterno di una nuova generazione perduta. Elliot Edizioni, Roma, 2008)

Schema passaggi operativi per rilevazione segnali di ritiro sociale (vedi cap. 3)

l'nsegnante della classe nota le assenze

Confronto in Consiglio di classe su verifica periodica
di assenze costanti, ripetute, immotivate

il Coordinatore di classe segnala la situazione al Dirigente

il Coordinatore si confronta con l'operatore dello spazio d'ascolto, se presente

il Coordinatore convoca la famiglia e lo studente



il Dirigente Scolastico comunica ai servizi territoriali

Attivazione di interventi educativi
(servizi aggregativi, laboratori, servizi a domicilio, offerte associazionismo)

Servizi sanitari di tipo psicologico per l'adolescente e la famiglia
con supporto individuale e/o di gruppo

Eventuale invio ai servizi specialistici (Neuropsichiatria infantile)

Schemi di intervento/Flow chart

AMBITO DI INTERVENTO:
SCUOLA

NUMERO DI ASSENZE rilevate dal coordinatore della classe

BASSO: intervento precoce, gravità minore

ALTO: intervento tardivo, gravità maggiore

OSSERVAZIONE di comportamenti pregressi che alludono a difficoltà relazionali con i pari

Insegnante coordinatore della classe:
- avvisa il Dirigente Scolastico
- consulta l'operatore dello sportello ascolto (se presente)
- convoca i genitori e il ragazzo per capire quale impedimento alla frequenza
- in accordo con la famiglia il Dirigente comunica ai servizi territoriali del Comune per un supporto alla situazione

AZIONI.
È importante che tutte le azioni siano attuate in alleanza con la famiglia

1. Attivazione interna alla scuola di strategie per favorire la frequenza

2 Progetto di intervento educativo

3. Se già attivi i servizi sanitari, i servizi territoriali/li contattano e informano di ciò che si sta facendo

4. I servizi territoriali attivano una nuova presa in carico sanitaria se:
- alto numero di assenze e/o
- riduzione Socialità extrascuola e/o
- problemi familiari
- eventi traumatici

NOTE:
- Azione 1: si attiva sempre. A volte è sufficiente intervenire a questo livello.
- Azione 2: si attiva sempre. Supporta la azione 1, può mettere a punto strategie extrascolastiche.
- Azione 3: se è già in campo un intervento sanitario è necessario coordinarsi.
- Azione 4: una alta percentuale di assenze e la tendenza al ritiro da tutte le attività sociali si ritengono elementi critici che indicano opportunità di invio ai servizi sanitari

AMBITO DI INTERVENTO:
SERVIZI SANITARI

Attivati da:
Scuola Servizi Educativi PLS o MMG Genitori

RITIRO PRIMARIO o MENO GRAVE

RITIRO PIÙ GRAVE o SECONDARIO

NUMERO DI ASSENZE
BASSO ALTO

SOCIALITA' EXTRASCUOLA
PRESENTE ASSENTE

SINTOMI

RECENTI	SOMATIZZAZIONI	RADICATE/PREGRESSE
EUTONICO	TONO DELL'UMORE	DEFLESSO
ASSENTE	DISTURBO ALIMENTARE	PRESENTE
ASSENTE	AUTOLESIONISMO/DIST COMPORTAMENTO	PRESENTE

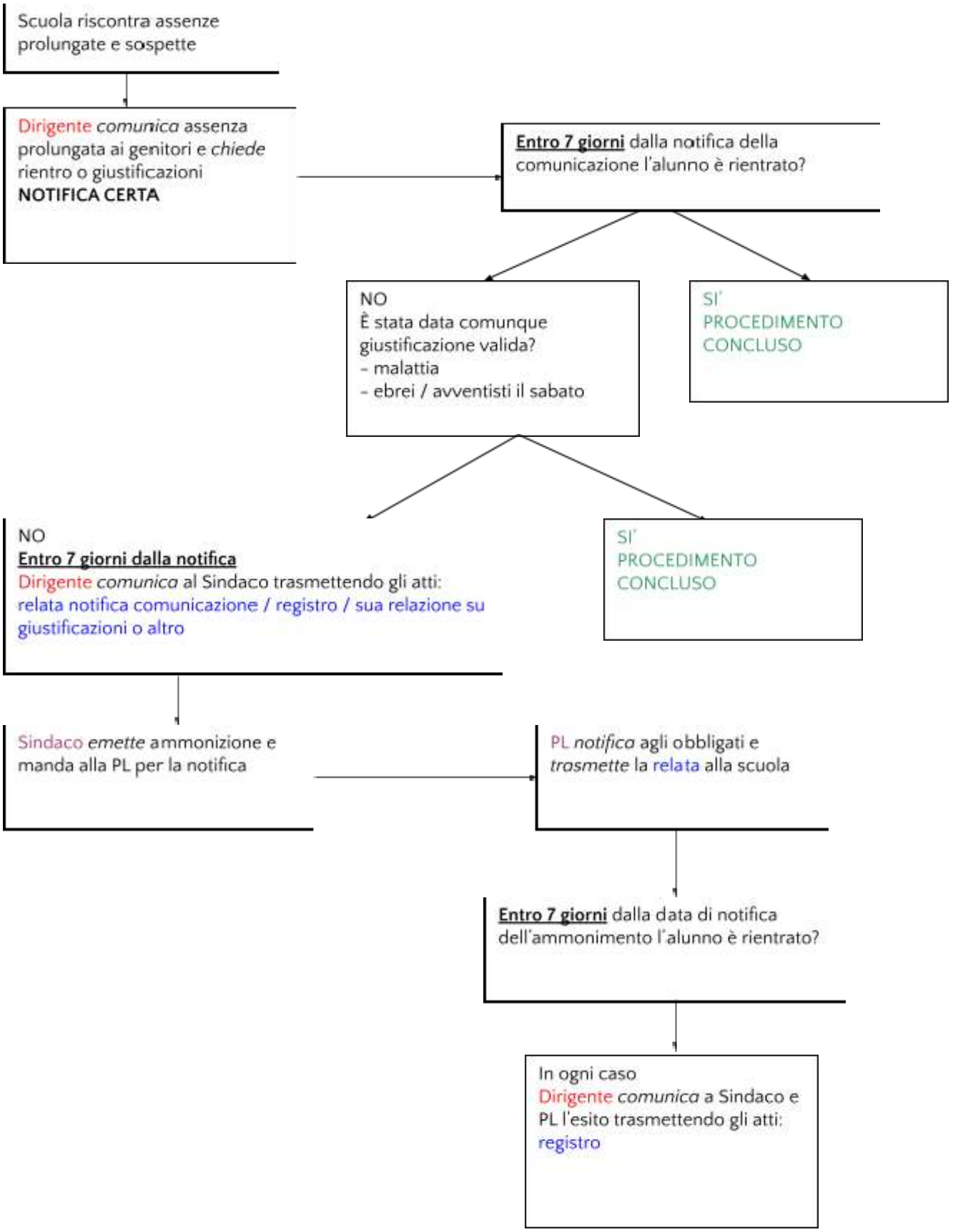
UTILIZZO WEB
INTERAZIONE SOLITARIO

INTERVENTO in situazioni non gravi:
Lavoro di rete
- educativo sul ragazzo
- consulenziale /psicoeducativo con i genitori
- supervisione psicologica al lavoro di rete
- psicoterapia breve (anche Spazio Giovani/ Centro Adolescenza)

INTERVENTO in situazioni gravi:
Regia intervento NPIA
Il lavoro di rete è fatto attraverso UVM

ALLEGATO N.6)

Schema protocollo procedimento evasione scolastica



Descrizione protocollo procedimento evasione scolastica

1. La Scuola riscontra assenze prolungate o sospette
2. Primo accertamento informale in capo alla Scuola
3. A sospetto confermato, il DIRIGENTE scolastico *comunica assenze* a OBBLIGATI e *chiede* rientro o giustificazioni (*all. 1*), anche avvalendosi della PL (previo contatto diretto) in caso di difficile rintraccio. Esito: eventuale riscontro trasferimento del minore, oppure invio da parte della Scuola della notifica con data certa
4. Entro 7 giorni dalla notifica della comunicazione:
   A – rientro alunno: procedimento concluso
   B – presentazione valide giustificazioni: procedimento concluso
   C – presentazione giustificazioni inammissibili: passare al punto 5
   D – inerzia degli obbligati: passare al punto 5
5. Entro 7 giorni dal mancato rientro ingiustificato il DIRIGENTE scolastico trasmette al SINDACO (via PEC) e ai settori PL, Scuola e Servizi sociali per conoscenza i casi 4C e 4D (*all.* 2), allegando: copia del registro assenze, eventuali giustificazioni esibite dagli obbligati
6. Il SINDACO emette *ammonizione* (*all.* 3) e la manda alla PL per la notifica e ai settori Scuola e Servizi sociali per conoscenza
7. La PL *notifica* agli OBBLIGATI l'ammonizione e *trasmette* la relata alla scuola per la verifica, al Sindaco e ai settori Scuola e Servizi sociali per conoscenza
8. Il DIRIGENTE scolastico *verifica* l'adempimento da parte degli OBBLIGATI entro 7 giorni dalla notifica dell'ammonizione e *riferisce* a PL / SINDACO e ai settori Scuola e Servizi sociali per conoscenza l'esito positivo o negativo che sia, trasmettendo copia del registro assenze. In caso di rientro dell'alunno: procedimento concluso
   In caso di persistente assenza: passare al punto 9
9. La PL *identifica* gli OBBLIGATI e li denuncia all'Autorità Giudiziaria, *informa* affari civili Procura Minorenni / Sindaco / settori Scuola e Servizi sociali

ALLEGATO N.7)

Alla famiglia di

_____

LETTERA SEGNALAZIONE ASSENZE

Alunno/a_____

Classe_____sezione_____Indirizzo _____

Da una verifica effettuata è stato rilevato che Suo/a figlio/a ha effettuato n°_ giorni di assenza.

La invitiamo pertanto a prenderne atto, a fornire eventuali motivazioni e a far rispettare la regolare frequenza delle lezioni.

A tal proposito si ricorda che, secondo quanto previsto dalla normativa in vigore in ottemperanza all'obbligo scolastico dei minori tra 6 e 16 anni *non devono essere effettuati più di 15 giorni anche non continuativi di assenza nell'arco di tre mesi.*

Il Dirigente Scolastico

ALLEGATO 8)

all'attenzione del Sindaco
del Comune di Cesena

OGGETTO: segnalazione relativa al minore NOME COGNOME nato a LUOGO DI NASCITA il DATA DI NASCITA frequentante la classe _____

In relazione all'ipotesi di elusione dell'obbligo scolastico ed ai fini di cui all'art. 114 del D.Lgs 297/1994 si segnala che il minore:

NOME COGNOME nato a LUOGO DI NASCITA il DATA DI NASCITA frequentante la classe _____dell'Istituto scrivente e residente a Cesena in INDIRIZZO DI RESIDENZA

è risultato assente, senza giustificato motivo, nelle seguenti giornate:

MESE DATE

MESE DATE

MESE DATE

MESE DATE

per un totale di n. ___ giorni di assenza non giustificata (vedi allegato estratto del registro).

Si riferisce che ai sensi del co. 4 dell'art. 114 del D.Lgs 297/1994 è stata data comunicazione della prolungata assenza ai responsabili dell'adempimento dell'obbligo scolastico a mezzo _____ in data _____ (vedi allegato). A seguito di tale comunicazione gli stessi non hanno provveduto nei termini di 7 giorni a fornire giustificazioni sull'assenza né a garantire il rientro scolastico dell'obbligato.

Tanto si riferisce per il più a procedere

Il Dirigente scolastico
firma

ALLEGATO 9)

IL SINDACO

PREMESSO che il minore _____nato il _____e residente a Cesena in _____ risulta soggetto all'obbligo scolastico ai sensi dell'art. 110/1 D.lgs 297/94 in combinato disposto con l'art. 1/622 L. 296/06;

ACCERTATO che il suddetto minore è sottoposto alla responsabilità genitoriale di _____ e _____ che sono individuati quali soggetti responsabili dell'adempimento dell'obbligo scolastico ai sensi dell'art. 113 D.lgs 297/94;

PRESO ATTO della segnalazione di protratta e ingiustificata assenza da scuola del minore _____ tale da costituire elusione di fatto dell'obbligo scolastico pervenuta dalla direzione scolastica _____in data _____;

SVOLTI i preliminari accertamenti concernenti l'attualità di residenza del minore obbligato e le consultazioni informali sulle motivazioni dell'assenza ai sensi dell'art. 2/6 DM 489/01;

RILEVATO che sussistono i presupposti di azione della vigilanza dell'Autorità finalizzata a contrastare l'inadempienza verso l'obbligo scolastico di cui all'art. 5/2 D.lgs 76/05;

CONSIDERATO che è rimasta inascoltata la comunicazione di rientro dall'assenza regolarmente inviata dalla direzione scolastica ai responsabili dell'adempimento in data _____;

LETTO l'art. 114/4 D.lgs 297/94;

A M M O N I S C E

I sigg. _____e _____circa l'obbligo di adempiere all'istruzione del figlio;

I N V I T A

ad ottemperare alla legge sull'obbligo di istruzione dei minori;

I N F O R M A

- che in caso di mancata ottemperanza al presente invito entro 7 giorni si darà luogo alla comunicazione alla Autorità giudiziaria della notizia di reato ai sensi dell'art. 114/5 D.lgs 297/94;
- che il mancato adempimento dell'obbligo scolastico è sanzionato dall'art. 570-ter CP;

C O M U N I C A

la presente ammonizione al servizio sociale competente ai sensi dell'art. 2/4 DM 489/01 affinché sia agita ogni utile iniziativa e valutata l'eventuale condizione abbandonica di cui all'art. 403 CC

M A N D A

alla Polizia Locale per la notifica ai destinatari.

Il Sindaco